

Raihani

Pendidikan Islam

dalam Masyarakat Multikultural



Raihani

Pendidikan Islam dalam Masyarakat Multikultural



Pendidikan Islam

dalam Masyarakat Multikultural

Pendidikan Islam

dalam Masyarakat Multikultural

Raihani

Editor: Sopyan M. Asyari
Perwajahan Isi: Abi Fairuz Ulil Albab
Desain Sampul: Haitamy El-Jaid
Pemeriksa Aksara: Ratih Ind.
Cetakan Pertama: Maret 2017

Penerbit:
PUSTAKA PELAJAR
Celeban Timur UH III/548 Yogyakarta 55167
Telp. (0274) 381542, Fax. (0274) 383083
e-mail: pustakapelajar@yahoo.com
ISBN: 978-602-229-711-6

Pedoman Transliterasi

Konsonan

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Huruf Arab	Nama	Huruf Latin
ا	<i>alif</i>	tidak dilambangkan	ط	<i>ṭā'</i>	ṭ
ب	<i>bā'</i>	b	ظ	<i>ḍā'</i>	ḍ
ت	<i>tā'</i>	t	ع	<i>'ain</i>	'
ث	<i>thā'</i>	th	غ	<i>ghayn</i>	gh
ج	<i>jīm</i>	j	ف	<i>fā'</i>	f
ح	<i>ḥā'</i>	ḥ	ق	<i>qāf</i>	q
خ	<i>khā'</i>	kh	ك	<i>kāf</i>	k
د	<i>dāl</i>	d	ل	<i>lām</i>	l
ذ	<i>dhāl</i>	dh	م	<i>mīm</i>	m
ر	<i>rā'</i>	r	ن	<i>nūn</i>	n
ز	<i>zā'</i>	z	هـ	<i>hā'</i>	h
س	<i>sīn</i>	s	و	<i>wau</i>	w
ش	<i>shīn</i>	sh	ء	<i>hamzah</i>	'
ص	<i>ṣād</i>	ṣ	ي	<i>yā'</i>	y
ض	<i>dlād</i>	dl			

Vokal dan Diftong

Ḥarakah (Tanda)	Nama	Huruf Latin		
		Pendek	Panjang	Keterangan
..... ^ˆ	<i>fathāh</i>	a	ā	a dengan garis di atas
..... [˙]	<i>kasrah</i>	i	ī	i dengan garis di atas
..... [˘]	<i>dammah</i>	u	ū	u dengan garis di atas

Kata Pengantar

Mendidik Generasi Elektronik

Prof. Dr. H. Mujiburrahman¹

“Dunia ini penuh dengan keajaiban, tetapi tidak ada keajaiban yang melebihi manusia.” Demikian ungkapan terkenal dari Sophokles, dramawan Yunani Kuno abad ke-5 SM. Kitab Suci Al-Qur’an juga banyak menyebutkan keistimewaan manusia. Manusia disebut diciptakan dalam sebaik-baik bentuk. Manusia adalah makhluk yang diajari Tuhan nama-nama segala sesuatu, sehingga para malaikat pun diperintahkan sujud-hormat kepadanya. Namun, manusia juga bisa jatuh ke jurang nista yang paling hina. Dalam ungkapan Al-Qur’an, mereka adalah manusia yang punya hati tetapi tak memahami, punya telinga tetapi tak mendengar, punya mata tetapi tak melihat; mereka seperti hewan, bahkan lebih hina dari hewan. Al-Qur’an bercerita tentang manusia-manusia agung seperti para nabi dan orang-orang saleh, tetapi juga berkisah tentang manusia-manusia durjana yang sombong, kejam, rakus dan penuh tipu daya. Ada Habil, ada Qabil. Ada Ibrahim, ada Namrudz. Ada Musa, ada Fir’aun. Ada Luqman, ada Haman. Ada Sulaiman, ada Qarun dan seterusnya (Shariati, 1979).

Berbicara tentang pendidikan tentu tidak bisa terlepas dari pemahaman tentang hakikat manusia dan makna hidupnya. Manusia

¹Penulis adalah Guru Besar Sosiologi Agama IAIN Antasari Banjarmasin.

sebagai makhluk berakal, yang diberi kebebasan memilih antara yang baik dan buruk, antara pahala dan dosa, antara yang benar dan salah. Manusia yang terdiri ruh, nafsu dan tubuh. Manusia sebagai pribadi sekaligus bagian dari masyarakat. Manusia yang terdiri dari jenis kelamin lelaki dan perempuan. Manusia yang terdiri dari berbagai suku dan ras. Manusia yang memiliki warna kulit, bentuk hidung, warna biji mata dan rambut yang berbeda. Manusia yang tumbuh dalam budaya tertentu yang berbeda dengan yang lain. Manusia yang berbahasa, berkesenian dan berpengetahuan yang beragam. Manusia yang berkepercayaan dan beragama yang berbeda, bahkan ada juga yang tidak beragama. Manusia yang memengaruhi sekaligus dipengaruhi oleh lingkungannya.

Dengan demikian, masalah pendidikan tidak sederhana. Menangani masalah-masalah pendidikan bukan semudah mengedipkan mata. Berbagai masalah saling berkait, berjalin berkelindan laksana sarang laba-laba. Kadang-kadang ketika berhadapan dengan aneka masalah itu, orang bisa saja jatuh putus asa karena sudah seperti benang kusut yang tak jelas ujung dan pangkalnya. Tetapi di sisi lain, wajah cerah dan senyum merekah pun tak jarang bersua, ketika masalah-masalah itu sebagian dapat diatasi dan hasilnya sesuai harapan. Ada kegagalan, ada keberhasilan. Ada keberhasilan yang disusul kegagalan, ada pula sebaliknya. Ibarat siang dan malam yang datang silih berganti terus-menerus. Pendidikan adalah seluruh perjalanan hidup manusia dan pengumpulannya sepanjang hayat.

Bagi kaum beriman, pendidikan tak boleh lepas dari tuntunan agama tentang hakikat manusia dan makna hidupnya itu. Pendidikan adalah pembinaan diri manusia untuk memaksimalkan semua potensi kebaikan yang dimilikinya. Pendidikan adalah cara, jalan atau metode yang ditempuh agar manusia mencapai kebahagiaan sejati. Bagi kaum Muslim, kebahagiaan sejati adalah sejahtera lahir dan batin, pribadi dan masyarakat, dunia dan akhirat. Kebahagiaan menyeluruh semacam itu tentu sangat berat untuk bisa diwujudkan, tetapi api kerinduan manusia untuk menggapainya tak pernah padam. Manusia adalah makhluk yang bebas tetapi terbatas. Gairah kebebasan yang diberikan Tuhan kepadanya, membuatnya tak pernah puas dengan

keterbatasan yang mengungkungnya. Ia selalu rindu pada Yang Tak Terbatas, dari mana ia berasal, dan ke mana kelak ia akan kembali.

Setiap usaha yang dilakukan dalam pendidikan dan berbagai gagasan yang ditawarkan untuk memperbaiki dan meningkatkan pendidikan, pada dasarnya adalah usaha-usaha untuk mengikis kekurangan dan keburukan yang dinilai masih melekat pada proses pendidikan yang tengah berlangsung. Di sinilah berlaku penilaian terhadap proses tersebut, kemudian langkah yang diambil untuk mengatasi masalah-masalah yang terjadi di dalamnya. Dengan ungkapan lain, berbicara tentang pendidikan tiada lain daripada berbicara tentang upaya mengalahkan potensi-potensi buruk yang ada pada diri manusia, dan memperkuat potensi-potensi baik yang dimilikinya.

Pada umumnya, ketika membahas pendidikan, orang akan berbicara mengenai pendidikan formal dari TK, sekolah hingga universitas. Lembaga-lembaga ini memang dibentuk sebagai pelaksana utama proses pendidikan, khususnya dalam masyarakat modern. Tentu saja, pendidikan formal tidak akan bisa terlepas dari pendidikan dalam keluarga dan masyarakat, yang secara teknis disebut pendidikan informal dan nonformal. Namun, dalam diskusi mengenai pendidikan, biasanya titik tekan selalu pada pendidikan formal, sementara yang lain bersifat pendukung. Hal ini tidak terlepas dari perubahan sosial yang terjadi dalam masyarakat modern yang mengalami pembedaan keahlian dan pembagian kerja yang beragam. Kalau sakit, orang akan datang ke rumah sakit untuk diobati oleh dokter. Kalau mau belajar dan mendapat pendidikan, orang akan datang ke sekolah untuk dididik oleh guru. Keadaan ini tentu berbeda dalam masyarakat pra-modern di mana seorang tokoh masyarakat bisa berperan sekaligus sebagai guru, dukun, dan pemimpin suku.

Jika kita perhatikan berbagai keluhan dan kritik terhadap pendidikan formal di Indonesia selama ini, kita menemukan banyak sekali masalah, baik yang menyangkut tingkat keberhasilan, peluang dan akses, fasilitas, kurikulum, metode pembelajaran, kompetensi guru, kepemimpinan, manajemen, partisipasi masyarakat, kegiatan ekstrakurikuler, peraturan dan kebijakan pemerintah, dan masih banyak lagi. Semua masalah ini tidak habis-habisnya dibahas, diteliti, ditulis, didiskusikan dan diajarkan. Namun di antara segudang ma-

salah itu, tampaknya ada satu masalah besar yang terasa mendesak, yaitu efektivitas pendidikan agama dan budi pekerti dalam masyarakat yang majemuk.

Indonesia bukan negara sekuler, bukan pula negara agama, tetapi negara Pancasila. Mungkin jika boleh dirumuskan dalam ungkapan lain, Indonesia adalah negara yang multireligius. Meskipun mayoritas penduduk Indonesia beragama Islam, negara ini tidak secara khusus berdasarkan Islam. Melalui Kementerian Agama, ada enam agama yang mendapatkan layanan dan perlindungan dari negara. Salah satu dari layanan negara terhadap penganut agama adalah memberikan pendidikan agama di sekolah hingga perguruan tinggi. Pada masa Soekarno, pendidikan agama bersifat pilihan saja, tidak wajib. Namun sejak masa awal Orde Baru, pendidikan agama menjadi wajib hingga sekarang (Mujiburrahman, 2006). Dalam UU Sisdiknas 2003, pendidikan agama bukan hanya wajib, tetapi juga harus diajarkan oleh guru yang seagama. Tak dapat disangkal bahwa semua ketentuan ini mengalami kontroversi yang panas. Pernah ada upaya pihak tertentu untuk menghapuskan pelajaran agama. Namun hingga era reformasi ini, pendidikan agama sebagai pelajaran wajib secara formal sudah sangat kukuh.

Segudang pertanyaan mengusik banyak pihak. Jika pendidikan agama menanamkan nilai-nilai luhur kepada peserta didik, mengapa moralitas anak bangsa ini tampak rapuh? Mengapa masih banyak tindak kekerasan dan perkelahian antarpelajar? Mengapa terjadi kasus-kasus pemerkosaan dan pembunuhan yang sangat kejam? Mengapa narkoba merajalela? Mengapa pergaulan bebas makin marak? Mengapa korupsi menjadi-jadi? Mengapa hukum dipermainkan oleh aparat hukum sendiri? Mengapa agama dijadikan alasan tindak kekerasan bahkan bom bunuh diri? Mengapa agama 'dijual' dalam perebutan kekuasaan saat pemilu? Mengapa politik uang terus berlangsung? Mengapa pungutan liar sulit dihapuskan? Mengapa yang kaya makin kaya, yang miskin makin miskin? Mengapa dan mengapa?

Orang yang kritis dan sinis terhadap agama mungkin akan berkata, dekadensi moral tersebut adalah bukti gagalnya pendidikan agama di negeri ini. Anggapan ini tampak cenderung simplistik ka-

rena mengabaikan faktor-faktor lain yang turut memengaruhi perilaku manusia. Namun, bagi para guru, peneliti dan pengamat pendidikan agama, lebih-lebih yang beragama Islam, anggapan tersebut tidak boleh dianggap angin lalu saja. Bagaimanapun, keberhasilan pendidikan agama tidak cukup hanya dibuktikan dengan nilai ujian yang baik, tetapi harus terwujud dalam perilaku sehari-hari. Jika agama mengajarkan nilai-nilai mulia, maka sudah selayaknya peserta didik akan berakhlak mulia.

Filsuf Yunani kuno, Plato, mengatakan bahwa orang yang berpengetahuan dengan sendirinya akan berbudi luhur. Pandangan Plato ini sekilas tidak sesuai dengan kenyataan. Para koruptor kebanyakan bukan orang-orang bodoh, tetapi orang-orang yang berpendidikan tinggi. Ternyata pengetahuan tidak memengaruhi perilaku mereka. Namun, pandangan seperti ini tidaklah sama dengan maksud Plato. Bagi Plato dan gurunya, Socrates, pengetahuan yang dimaksud bukanlah informasi yang diserap dan dihafal, tetapi kebenaran yang ditemukan sendiri oleh si pelajar. Itu sebabnya, para filsuf itu suka mengajar dengan cara mengajukan pertanyaan, yang menggiring murid untuk menemukan jawaban sendiri. Jika kita menggunakan istilah tasawuf, pengetahuan yang dimaksud bukan diperoleh melalui *taqlīd*, membeo kepada apa pun yang diberitahu oleh guru tanpa memahaminya, melainkan *taḥqīq*, merealisasikan kebenaran pengetahuan itu di dalam diri sendiri (Chittick, 2007). Jika guru mengajarkan jujur itu baik dan akan membawa bahagia, murid bukan sekadar menelan ujaran guru itu melainkan memprosesnya dalam pikiran hingga benar-benar meyakinkannya. Jika demikian maksud Plato tentang pengetahuan, maka tentu saja ia dengan sendirinya akan membuat orang yang bersangkutan berbudi luhur.

Dengan demikian, proses penanaman nilai dalam pendidikan memang tidak mudah. Peserta didik bukanlah penerima yang pasif belaka. Internalisasi atau penyerapan yang dilakukannya bukan tanpa pertimbangan dari dalam dirinya. Ada proses dialog dan tawar-menawar di sana. Setelah itu baru melahirkan eksternalisasi, yakni perwujudan dalam tindakan. Jika perwujudan dalam tindakan itu menjadi kesepakatan bersama, maka nilai tersebut akan diwujudkan dalam bentuk, atau disalurkan melalui, lembaga di masyarakat. Be-

gitulah proses yang dilewati jika kita mengikuti kerangka sosiologi pengetahuan ala Peter L. Berger (1969). Teori yang lebih banyak dipakai dalam kajian pendidikan selama ini adalah taksonomi Bloom, berupa tiga tahapan, yaitu kognitif, afektif dan psikomotorik. Dalam istilah al-Ghazali, tiga tahapan itu adalah ilmu, *ḥāl* (suasana batin) dan amal (Ghazali, 1995).

Karena penanaman nilai itu tergolong sulit, maka tugas berat terletak di pundak guru, sang pendidik. Guru dituntut memiliki kompetensi pedagogik, profesional, kepribadian dan sosial. Persoalan menjadi rumit karena di sinilah salah satu masalah yang dihadapi dunia pendidikan kita. Menurut pengamatan Elizabeth Pisani (2013), banyak orang menjadi guru di Indonesia hanya karena ingin mendapatkan pekerjaan, terutama menjadi PNS, bukan karena ingin jadi pendidik. Akibatnya, jumlah guru di daftar gaji sering kali lebih banyak daripada jumlah guru di dalam kelas. Maksudnya, guru malas mengajar. Jika pengamatan Pisani ini benar, berarti banyak di antara guru-guru kita itu yang tidak profesional. Profesional artinya bekerja sesuai tugas berdasarkan keahlian yang dimiliki, dan digaji sesuai dengan kualitas pekerjaannya. Untuk di Kementerian Agama, slogannya bahkan lebih dari profesional, yakni ‘ikhlas beramal’. Ikhlas artinya bekerja dengan kualitas melebihi gaji yang layak diterimanya.

Masalah kualitas guru ini semakin penting manakala kita menyadari bahwa minat masyarakat amatlah besar untuk kuliah di Fakultas Tarbiyah di perguruan tinggi Islam dan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan di perguruan tinggi umum. Gejala ini hampir merata di seluruh Indonesia. Dua fakultas tersebut adalah fakultas ‘sejuta umat’. Belum lagi jika kita memperhatikan perguruan tinggi swasta yang turut membuka fakultas yang sama dan ternyata juga laris manis. Kenyataan ini menimbulkan kekhawatiran bahwa perguruan tinggi kita sudah melahirkan sarjana-sarjana calon guru melampaui batas yang wajar. Calon guru mengalami inflasi. Yang lebih mengkhawatirkan lagi adalah, jika kuantitas tersebut tidak sebanding dengan kualitas. Padahal, semakin banyak peminat, justru semakin mudah mencari calon mahasiswa yang berkualitas. Namun, jika kebijakan pimpinan perguruan tinggi lebih berat kepada kuantitas, kualitas dengan sendirinya akan dikorbankan. Jika guru-guru kita

kualitasnya rendah, bagaimanakah mereka nanti mendidik anak cucu kita?

Sementara itu, zaman terus berubah. Kehidupan masyarakat terus berkembang. Dunia yang dialami si guru waktu muda sangat jauh berbeda dengan dunia yang dialami murid-muridnya sekarang. Guru adalah generasi mesin tik, sedangkan murid adalah generasi elektronik. Guru hanya mengenal telepon rumah, murid mengenal ponsel pintar dan internet. Berkat teknologi komunikasi yang canggih itu, dunia seolah mengecil laksana desa. Setiap orang dengan mudah cepat dan murah berkomunikasi satu sama lain. Dunia menjadi kecil, dilipat-lipat dalam laptop, disk dan ponsel. Dunia menjadi datar, karena dalam dunia maya, hubungan antar manusia menjadi lebih setara tanpa dinding pemisah dan birokrasi yang membatasi. Orang menyebutnya era globalisasi, yakni era ketika jarak antarpenghuni bumi diperdekat oleh teknologi komunikasi dan transportasi yang canggih. Inilah yang disebut gelombang ketiga peradaban dunia, menyusul dua gelombang sebelumnya, yaitu era agraris dan era industri (Mujiburrahman, 2015).

Teknologi pada dasarnya bersifat netral. Ibarat pisau bermata dua, ia dapat menimbulkan akibat positif atau negatif, tergantung cara dan tujuan penggunaannya. Teknologi membantu manusia dalam melipatgandakan kekuatan dan kecepatan. Dengan teknologi manusia bisa melipatgandakan kekuatan dan kecepatan untuk berbuat baik atau jahat. Karena itu, kecanggihan teknologi komunikasi saat ini tiada lain dari tantangan sekaligus peluang bagi dunia pendidikan. Jika digunakan secara benar dengan tujuan yang benar, maka manfaatnya akan besar. Sebaliknya, jika disalahgunakan, akibatnya akan sangat berbahaya. Penggunaan ponsel pintar misalnya, sangat praktis untuk mendapatkan segala informasi yang bermanfaat. Tetapi bisa juga digunakan untuk melihat pornografi. Media sosial, selain dapat menjalin silaturahmi, juga dapat membuat orang bercekcok dengan kasar. Mabuk kepayang dengan media sosial bisa membuat orang yang dekat jadi jauh, yang jauh jadi dekat. Bisa saja, satu keluarga semua duduk di meja makan, tetapi tidak saling menyapa, karena masing-masing sibuk dengan ponselnya. Mereka sendiri bersama-sama!

Karena itu, tugas pendidik adalah berupaya memaksimalkan manfaat teknologi tersebut sekaligus mencegah dan meminimalkan dampak-dampak negatifnya. Untuk anak-anak sekolah, banyak sekolah yang cenderung melarang siswa menggunakan ponsel. Ada pula yang hanya melarang untuk anak-anak sekolah dasar. Sementara yang lain membolehkan penggunaannya di luar kelas. Penggunaan di dalam kelas baru diizinkan jika memang diperlukan dalam proses pembelajaran. Kebijakan ini tentu tidak ada yang mutlak benar atau salah. Semua tergantung pada kondisi masing-masing, dengan menimbang sisi maslahat dan mudaratnya. Adapun penggunaan LCD dan komputer beserta jaringan internet jelas sangat membantu dalam proses pembelajaran. Di sini guru dituntut agar lebih kreatif dan tidak gagap teknologi sehingga jika fasilitasnya tersedia, maka dia dapat memanfaatkannya dengan sebaik-baiknya.

Selain itu, globalisasi memang membuat hubungan antarmanusia di dunia semakin dekat, tetapi tidak otomatis membuat mereka saling akrab dan saling menghormati. Yang terjadi di beberapa tempat malah konflik dan peperangan. Hal ini karena, globalisasi memungkinkan pertemuan yang makin intens antarberbagai perbedaan yang menandai hidup manusia. Perbedaan tersebut bisa berupa ras, etnis, bangsa, agama, budaya hingga tingkat kesejahteraan. Dengan makin mudahnya komunikasi, segala perbedaan itu bercampur aduk, bertemu dan berseteru. Tingginya mobilitas manusia juga membuat manusia yang berlatar belakang etnis, bangsa dan agama yang berbeda, berjumpa dan bergaul dalam satu kota. Semua ini, jika tidak dikelola dengan baik, bisa membawa petaka, konflik yang berbahaya.

Karena itulah, antara lain muncul gagasan mengenai pendidikan multikultural, suatu model pendidikan yang berusaha membangun kesadaran peserta didik untuk bisa saling menghargai dan menghormati perbedaan identitas budaya dalam masyarakat. Pada masa Orde Baru, pemerintah pernah berusaha menerapkan kebijakan asimilasi atau pembauran. Identitas yang kecil diminta berbaur dan melebur dengan yang besar. Tetapi pandangan semacam ini dianggap tidak demokratis dan tidak menghargai kekhasan identitas budaya tertentu. Sejak Era Reformasi, kecenderungan kita adalah kepada multikul-

turalisme. Setiap identitas yang berbeda seperti etnis dan agama, dihormati dan diakui keberadaannya. Namun pada saat yang sama, mereka diikat oleh kesamaan sebagai warga negara dan umat manusia. Dalam jargon politik kita, multikulturalisme ini disebut Bhinneka Tunggal Ika, berbeda tetapi bersatu. Jika asimilasi bisa diumpamakan laksana jus, maka multikulturalisme laksana gado-gado. Aneka macam buah, jika sudah diblender dan menjadi jus, dia akan menyatu dan sulit dibedakan, baik bentuknya ataupun rasanya. Sedangkan dalam gado-gado, masing-masing unturnya seperti tahu, tempe, toge, kangkung, saus kacang dan lontong, semua berdiri sendiri, tetapi menyatu sebagai gado-gado. Perbedaan diakui sekaligus diikat oleh kepentingan bersama.

Mengingat bangsa Indonesia sangat majemuk dari segi agama, etnis dan budaya, maka pendidikan multikultural sangat penting ditanamkan kepada peserta didik. Sekolah sedapat mungkin tidak memperlakukan secara diskriminatif anak-anak yang berbeda identitas etnis, agama dan budayanya. Sekolah selayaknya mengakomodasi mereka secara adil. Identitas yang berbeda itu tidak boleh dihilangkan, tetapi pada saat yang sama tidak boleh pula dipertentangkan. Selalu diupayakan mencari titik temu dalam perbedaan. Prinsipnya, meminjam ungkapan Gus Dur, yang sama jangan dibeda-bedakan. Yang berbeda, jangan disama-samakan. Hal ini sejalan dengan ajaran Islam, bahwa perbedaan adalah kehendak Tuhan. Perbedaan berguna agar kita saling mengenal satu sama lain, dan berlomba dalam berbuat kebaikan. Karena itulah, ulama NU mengajarkan tiga jenis persaudaraan (*ukhuwwah*), yaitu persaudaraan sesama Muslim (*islāmiyyah*), persaudaraan sesama warga negara (*waṭaniyyah*) dan persaudaraan sesama umat manusia (*insāniyyah*).

Masalah yang lebih penting dan sensitif mengenai perbedaan ini adalah kesenjangan ekonomi. Sudah maklum, kesenjangan antara si kaya yang sedikit dan si miskin yang banyak di negeri kita sungguh memprihatinkan. Berkat teknologi informasi, kesenjangan tersebut makin dirasakan oleh kaum miskin yang dapat menyaksikannya melalui televisi dan ponsel. Kesenjangan tersebut makin terasa nyata ketika dunia pendidikan seperti sekolah ikut-ikutan memamerkannya. Sekolah-sekolah di kota yang dianggap favorit sengaja mematok

biaya yang mahal, sehingga anak-anak dari keluarga miskin sulit masuk. Bahkan, ada sekolah yang mengistimewakan sejumlah murid dalam kelas tertentu dengan biaya yang lebih mahal. Akibatnya, sekolah bukannya menjembatani jurang antara si kaya dan si miskin, tetapi justru semakin memperlebar jurang itu. Sekolah favorit semacam ini pada gilirannya hanya akan melahirkan alumni yang pongah dan tidak peka terhadap sesama warga negara yang melarat. Sangat disayangkan jika hal ini dilakukan oleh sekolah negeri yang dibiayai oleh uang rakyat. Lebih disayangkan lagi jika sekolah ini berbasis Islam, karena Islam sangat mencela kesombongan berdasarkan harta, dan sangat mendorong umatnya untuk membela kaum papa.

Apa yang dikemukakan di atas hanyalah ulasan singkat yang lebih bersifat sosio-filosofis. Adapun uraian rinci dan analisis mendalam berdasarkan teori-teori pendidikan mutakhir akan didapatkan pembaca dalam bab-bab di buku ini. Penulis buku ini, Prof. Raihani, bukan saja seorang yang dengan tekun mengkaji masalah-masalah pendidikan sejak S-1 hingga kuliah di pascasarjana, Melbourne University, Australia, tetapi juga terus melakukan penelitian lapangan selama bertahun-tahun di Jawa, Sumatra, Sulawesi dan Kalimantan. Karya-karyanya berupa buku dan artikel-artikel jurnal telah terbit di level internasional dalam penerbitan yang bereputasi tinggi. Karena itu, buku ini tidak sekadar menyajikan deretan teori, melainkan fakta-fakta dan sejumlah rekomendasi yang harus dibaca dan diketahui oleh para pemerhati dan pelaku pendidikan di Indonesia. Selamat membaca dan menikmati sajian yang berbobot ini!

DAFTAR PUSTAKA

- Berger, Peter L. 1969. *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Doubleday & Company.
- Chittick, William. 2007. *Science of the Cosmos, Science of the Soul: The Pertinence of Islamic Cosmology in the Modern World*. Oxford: Oneworld.
- Ghazali, Abu Hāmid Muhammad al-. 1995. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* jilid 3. Beirut: Darul Fikr.

- Mujiburrahman.2006. *Feeling Threatened: Muslim-Christian Relations in Indonesia's New Order*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- . 2015. *Agama, Media dan Imajinasi: Pandangan Sufisme dan Ilmu Sosial Kontemporer*. Banjarmasin: Antasari Press.
- Pisani, Elizabeth. 2013. 'A Nation of Dunces?' *Inside Indonesia* 114: October-December.
- Shariati, Ali. 1979. *On the Sociology of Islam*. Berkeley: Mizan Press. ●

Pengantar Penulis

Bismillāhirrahmānirrahīm

Membicarakan pendidikan memang tidak akan pernah ada kata selesai. Hal ini paling tidak disebabkan oleh tiga hal. *Pertama*, pendidikan adalah proses kehidupan manusia atau *life is education and education is life*. Sejak manusia dilahirkan atau bahkan selagi masih berwujud janin dalam perut sang ibu, proses pendidikan sudah dimulai; misalnya dengan menghadirkan nutrisi yang sehat bagi janin melalui ibunya, dengan memberikan stimulus-stimulus positif kepadanya, menghindarkan calon ibu dari berbagai tekanan psikis yang dapat mengganggu kejiwaan, dan sebagainya. Setelah dilahirkan, kemudian bertumbuh, proses pendidikan berlangsung lebih intensif pertama dari lingkungan pendidikan terkecil yaitu ayah ibu dan keluarga dekat sampai lingkungan yang lebih luas yaitu sekolah dan masyarakat. Dalam proses ini, ia senantiasa belajar bertumbuh dan berinteraksi dengan dirinya dan lingkungannya untuk mengonstruksi pengetahuan-pengetahuan, menginternalisasi nilai-nilai, dan mengasah motoriknya untuk menjadi manusia yang terampil. Proses pendidikan dan perkembangan ini hanya akan terhenti ketika manusia berhenti hidup atau meninggal dunia.

Kedua, permasalahan pendidikan semakin hari semakin kompleks seiring perkembangan zaman di mana terjadi perubahan-perubahan yang cepat dan masif baik di bidang sosial, politik, budaya, teknologi informasi dan keamanan yang kesemuanya baik pada lingkup lokal maupun global. Perubahan-perubahan tersebut berpengaruh langsung dan tidak langsung terhadap dunia pendidikan formal

dan nonformal. Pada pendidikan formal, pengaruh perubahan dapat dilihat pada ragam aspek sekolah seperti ideologi, kurikulum, manajemen, relasi sekolah dan masyarakat, dan lain-lain. Sekolah harus terus merespons perubahan itu tanpa henti yang menghasilkan perubahan berikutnya, penolakan terhadap perubahan atau mengambil sikap *wait and see*. Ragam respons seperti ini antara lain disebabkan oleh pertarungan antara ideologi sekolah dan masyarakatnya dengan muatan perubahan yang dapat menggerus nilai-nilai yang diusung oleh ideologi tersebut. Dalam konteks ini, pendidikan agama adalah sebuah contoh nyata dan menarik dari pertarungan tersebut.

Ketiga, pendidikan sangat dipengaruhi oleh politik suatu bangsa dan dinamika politik akan terus menyebabkan dinamisnya pendidikan baik dalam pengertian yang positif maupun negatif. Pada umumnya, politik suatu bangsa tak bisa dipisahkan dari masyarakatnya. Aspirasi ideologis, sosial dan budaya menjejawantah dalam kebijakan-kebijakan politis pendidikan. Namun demikian, aspirasi masyarakat sering tereduksi oleh perilaku politik sebuah rezim. Di Indonesia, cerita tentang bagaimana kurikulum berganti seiring pergantian rezim pemerintahan atau bahkan pergantian menteri pendidikan adalah contoh nyata dari besarnya pengaruh politik terhadap pendidikan. Jika perubahan yang dimaksud adalah semata untuk peningkatan kualitas pendidikan, mungkin masyarakat akan menerima dengan baik. Tetapi manakala, perubahan itu semata-mata untuk menunjukkan eksistensi penguasa atau tujuan politik pragmatis atau bahkan politik ekonomi dari penguasa saat itu, maka sesungguhnya pendidikan menjadi “lahan” di mana para penguasa melakukan eksploitasi masif terhadap peserta didik dan orangtua.

Ketiga alasan di atas membuat diskusi tentang pendidikan tidak pernah surut dan pudar serta akan terus aktual. Perbincangan tentang filosofi dan konsep pendidikan, misalnya, terus berlanjut sampai sekarang karena kedua hal itu erat kaitannya dengan perkembangan dan perubahan yang ada pada manusia dan sekitarnya yang selalu dinamis dan menghasilkan *revisiting* (peninjauan kembali) yang berujung kepada perubahan terhadap konsep tersebut. Dulu, konsep pendidikan lebih berpusat kepada guru sebagai figur sentral pembelajaran yang mampu “menuliskan” apa pun di “kertas putih” anak di-

dik. Di Indonesia, pada masa ini istilah pembelajaran pun belum digunakan. Proses belajar mengajar menjadi pilihan dan mencerminkan konsep pendidikan yang tidak berfokus kepada anak sebagai subjek belajar. Dalam perkembangannya, konsep pendidikan seperti berbalik dan akhirnya menempatkan guru sebagai “hanya” fasilitator pembelajaran yang bertugas membimbing dan mengarahkan siswa untuk menggali potensinya secara maksimal. Paling tidak, perubahan ini terjadi dalam tataran teori, karena pada praktiknya di Indonesia, konsep pendidikan lama masih dijalankan utamanya di daerah-daerah yang jauh dari perkotaan.

Dalam upaya membicarakan pendidikan itulah, buku ini hadir ke tangan pembaca. Walaupun buku ini terdiri dari tulisan-tulisan lepas yang disampaikan dalam beragam kesempatan dalam rentang waktu yang cukup lama, tema besar yang diangkat oleh buku ini, seperti judulnya, mengurai dan merekomendasikan sebuah konsep pendidikan Islam yang bersesuaian dengan masyarakat Indonesia yang multikultural. Tema dengan perhatian kepada pendidikan Islam yang berorientasi pada masyarakat majemuk penting untuk terus digagas dan digaungkan mengingat kompleksitas persoalan relasi sosial antarkelempok masyarakat yang membutuhkan sikap dan keterampilan hidup berdampingan secara damai dan harmonis. Sikap dan keterampilan hidup seperti ini bukan wujud dengan sendirinya, akan tetapi memerlukan proses yang panjang termasuk proses pendidikan formal di sekolah dan informal di masyarakat. Internalisasi nilai melalui pembelajaran konsep-konsep perbedaan, pengakuan akan perbedaan, keniscayaan toleransi dan saling menghormati harus menjadi perhatian serius dalam pendidikan formal di sekolah, walaupun pendidikan pemahaman sederhana konsep-konsep tersebut juga harus dimulai di lingkungan keluarga. Penanaman nilai melalui *exposure* terhadap keragaman dan kerukunan penting dialami oleh para siswa sebagai proses pendidikan informal di masyarakat. Oleh karena itu, menemukan sebuah konsep pendidikan Islam yang berkontribusi untuk menciptakan manusia-manusia yang mampu menghargai dan menghormati keragaman baik agama dan budaya adalah tanggung jawab segenap pemangku kepentingan termasuk pemerintah, akademisi, dan masyarakat lainnya.

Sebagaimana disebutkan di atas, buku ini berisi tulisan-tulisan yang disampaikan dalam seminar, konferensi, dan orasi ilmiah. Karena itu, dapat dipahami jika buku ini tidak terstruktur secara sistematis layaknya sebuah karya ilmiah yang utuh. Demikian juga, sebagian materi yang disampaikan sudah tidak *up-to-date* lagi karena makalahnya disampaikan beberapa tahun yang lalu. Misalnya, Bab IV yang mendiskusikan tentang Kurikulum PAI dan Pluralisme disampaikan pada 2007 di sebuah konferensi internasional di Makassar. Tentu saja materi kurikulum yang menjadi unit analisis makalah ini adalah Kurikulum 2006 (KTSP) yang saat itu baru diimplementasikan oleh pemerintah. Akan tetapi, pesan metodologis dalam menganalisis sebuah kurikulum dan rekomendasi agar Pendidikan Agama Islam didesain untuk mengajarkan siswa tentang sikap toleran dan menghormati pluralitas bangsa Indonesia. Penulis sengaja tidak melakukan pengkinian terhadap makalah-makalah tersebut, di samping karena alasan pragmatis, disebabkan adanya keinginan untuk membiarkan setiap makalah dalam buku ini berbicara dalam konteksnya.

Saya mengucapkan terima kasih sebesar-besarnya kepada Prof. Dr. H. Mujiburrahman yang berkenan memberikan kata pengantar untuk buku ini. Saya yakin bobot buku ini bertambah dengan adanya pengantar yang mencerahkan dari beliau. Kepada Saudara Sopyan M. Asyari, saya juga menyampaikan terima kasih tak terhingga karena membantu melakukan *editing* terhadap naskah buku ini. Kepada pembaca, saya mohon maaf karena buku ini masih jauh dari sempurna. Namun demikian, saya berharap semoga Anda dapat mengambil manfaat darinya sekecil apa pun adanya. Selamat membaca! ●

Daftar Isi

Pedoman Transliterasi v
Kata Pengantar vii
Pengantar Penulis xix
Daftar Isi xxiii

Bab 1 Reorientasi Pendidikan Islam 1

Pendahuluan 1
Problematika Pendidikan Islam 3
Reorientasi Pendidikan Islam 8
Manajemen dan Sistem Akuntabilitas Pendidikan Islam 14
Penutup 17
Referensi 17

Bab 2 Pendidikan Islam untuk Keadilan dan Harmoni Sosial 21

Pendahuluan 21
Konsep Pendidikan Islam 22
Reproduksi Sosial dan Kultural 23
Fenomena Pendidikan Sekarang 24
Lima Dimensi Reformasi Pendidikan Islam 27
Komentar Akhir 32
Referensi 32

Bab 3 Pengajaran Agama di Indonesia: Menerjemahkan Kebijakan ke dalam Praktik 35

Pendahuluan 59

Desentralisasi dan Reformasi Kurikulum di Indonesia 61

Model-Model Pendidikan Agama 63

Metodologi Riset 41

Implementasi Pendidikan Agama 42

Kesimpulan 56

Bab 4 Kurikulum PAI dan Pendidikan Pluralisme 59

Pendahuluan 59

Kurikulum 2006 61

Menyusun Kurikulum 63

Kurikulum Hidup 65

Masalah-Masalah dalam Kurikulum PAI tentang Pendidikan Pluralisme 67

Rekomendasi Tindakan 70

Kesimpulan 72

Referensi 72

Bab 5 “Geliat” Guru Madrasah dalam Konteks Desentralisasi Pendidikan 77

Pendahuluan 77

Madrasah: Antara Kuasa Pusat dan Daerah 78

Kasus MIN di Yogyakarta 80

Karakteristik dan Aktifitas Guru Profesional 81

Analisis dan Kesimpulan 88

Referensi 91

Bab 6 Membangun Kompetensi Sosial 93

Pendahuluan 93

Konsep Kompetensi Sosial Guru 96

Komunikasi Inti dari Kompetensi Sosial 98

Sifat-Sifat Guru dengan Kompetensi Sosial 102

Kesimpulan 103

Referensi 104

Bab 7 Kepemimpinan Pendidikan Efektif 107

Pendahuluan 107

Teori Kepemimpinan Modern 109

Teori Kepemimpinan dalam Pendidikan 113

Teori Kepemimpinan Pendidikan Pascatransformasional 121

Kesimpulan 125

Referensi 127

Bab 8 Bagaimana Berkomunikasi Secara Efektif 133

Pendahuluan 133

Konsep Komunikasi 134

Komunikasi Suportif 134

Kanal atau Medium Komunikasi 137

Komunikasi Nonverbal 138

Kesimpulan 139

Referensi 139

Bab 9 Model Pendidikan Multikultural untuk Indonesia 141

Pendahuluan 141

Pendidikan Multikultural: Tinjauan Literatur Singkat 143

Metodologi Penelitian 144

Ringkasan Hasil Penelitian 145

Refleksi: Model Pendidikan Multikultural 153
Referensi 156

Bab 10 Pesantren dan Pendidikan Multikultural 159

Pendahuluan 159
Sekilas tentang Pesantren 161
Multikulturalisme, Pendidikan Multikultural, dan *Whole-School Approach* 161
Metodologi Penelitian 164
Temuan Penelitian 165
Diskusi dan Kesimpulan 174
Referensi 176

Bab 11 Pendekatan Holistik dalam Pendidikan Toleransi 179

Pendahuluan 179
Urgensi Pendidikan Toleransi 181
Toleransi dalam Kurikulum 185
Pendekatan Holistik dalam Pendidikan Toleransi 187
Kesimpulan 194
Referensi 195

Bab 12 Menerjemahkan “Rumah Betang” dalam Pendidikan Multikultural 199

Pendahuluan 199
Konsep Rumah Betang 200
Dimensi Holistik Pendidikan Multikultural 201
Kesimpulan 205

Daftar Pustaka 207

Indeks 221

Biografi Singkat Pengarang 235

Bab 1

Reorientasi Pendidikan Islam

Pendahuluan

Sejjarah pendidikan agama Islam di Indonesia sangat panjang. Awal mula pendidikan Islam adalah ketika datangnya agama Islam itu sendiri di Indonesia. Mengenai kapan Islam itu datang ke Indonesia para sejarawan berbeda pendapat. Ada yang berpendapat bahwa Islam datang ke tanah Nusantara pada abad ketujuh. Akan tetapi, ahli sejarah lain mengatakan bahwa Islam dibawa ke Indonesia baru pada abad ketiga belas. Upaya kompromi dilakukan dengan menyatakan bahwa Islam memang datang pada abad ketujuh melalui para pedagang Arab, Persia, dan Gujarat. Namun, Islam melembaga menjadi agama resmi kerajaan terjadi pada abad ketiga belas dengan berdirinya kerajaan Islam pertama di tanah Nusantara, yaitu kerajaan Samudra Pasai di Aceh (Benda, 1958; Hasbullah, 1995).

Pendidikan Islam pada abad permulaan datangnya berlangsung sangat sederhana di masjid dan surau-surau (Hasbullah, 1995; Yunus, 1979). Pada perkembangan selanjutnya, kompleks masjid atau surau menjadi sebuah pesantren, yang menurut sebagian ahli adalah perpaduan antara lembaga pendidikan agama Hindu dan agama Islam.

Dalam agama Hindu, model pendidikan pesantren sudah ada sebelum pesantren Islam ada, dan oleh karena itu pesantren dianggap sebagai institusi pendidikan yang *indigenous* (Dhofier, 1985). Model pendidikan pesantren ini sampai sekarang masih berlangsung sebagai salah satu institusi pendidikan Islam di Indonesia, di samping madrasah yang selalu mengalami perubahan dari masa ke masa sampai saat ini menjadi institusi pendidikan agama yang relatif modern (Rahardjo, 1974; Steenbrink, 1994). Bahkan status madrasah sekarang sudah disamakan dengan sekolah umum lainnya. Dengan kata lain, pendidikan Islam mengalami pemodernan terutama dalam hal metodologinya.

Namun demikian, pendidikan Islam bukan tanpa masalah. Bahkan ada sebagian kalangan yang berpendapat bahwa pendidikan agama (baca: Islam) telah gagal mencapai tujuannya dengan bukti semakin rusaknya moralitas bangsa. Pendidikan agama dikatakan tidak berhasil menanamkan nilai-nilai spiritual dan moral kepada peserta didik sehingga agama tidak lagi menjadi tuntunan praktik kehidupan, tetapi hanya menjadi simbol dan formalitas belaka (Fadjar, 1999). Kerukunan umat beragama yang juga menjadi salah satu tujuan pendidikan agama pun sekarang semakin dipertanyakan dengan banyaknya jumlah konflik antaragama dan etnis yang terjadi pada puluhan tahun terakhir.

Mempertimbangkan hal-hal di atas, tulisan ini² mencoba mengentengahkan tawaran untuk mengorientasi ulang pendidikan Islam agar kembali pada hakikat dan tujuannya. Di samping itu, tulisan ini juga menekankan pentingnya aspek akuntabilitas pendidikan Islam sehingga reorientasi yang diinginkan bisa berjalan sesuai dengan harapan. Dalam strukturnya, tulisan ini terdiri dari pembahasan-pembahasan sebagai berikut: (1) problematika pendidikan Islam; (2) reorientasi pendidikan Islam; dan (3) manajemen dan sistem akuntabilitas pendidikan Islam.

²Tulisan ini berasal dari sebuah makalah yang dipresentasikan pada Orasi Ilmiah dalam rangka Dies Natalis STAI Auliaurasyidin Tembilahan Riau pada November 2008.

Problematika Pendidikan Islam

Ada beberapa masalah mendasar yang menggelayuti pendidikan Islam di Indonesia. *Pertama*, masih adanya kesan diskriminatif terhadap pendidikan agama dibandingkan dengan pendidikan umum. *Kedua*, strategi manajemen dan pengajaran pendidikan Islam yang belum sempurna. *Ketiga*, evaluasi yang tidak mengena terhadap apa yang akan dinilai. *Keempat*, pengaruh eksternal yang terdiri dari ketiadaan model atau contoh dan media massa yang tidak sejalan dengan hakikat dan tujuan pendidikan Islam.

Diskriminasi Pendidikan Islam

Pendidikan Islam di Indonesia tidak bisa dilepaskan dari konstelasi politik yang berkembang. Pada awal kemerdekaan, perdebatan tentang bentuk negara sangat hangat antara kaum nasionalis Islam dan nasionalis sekuler (Nieuwenhuijze, 1963). Nasionalis Islam menghendaki negara Islam, sementara nasionalis sekuler menolaknya. Pada akhirnya kompromi cerdas dilakukan dengan menawarkan Pancasila sebagai dasar negara. Menurut sebagian besar sejarawan, Pancasila adalah solusi terbaik bagi pertikaian dua faksi besar tersebut, dan dianggap dapat mengikat semua anak bangsa (Effendy, 1998; Nieuwenhuijze, 1963). Pada langkah selanjutnya, kompromi politik juga terjadi dengan mengakomodasi kepentingan umat Islam dalam satu wadah departemen atau kementerian khusus, yaitu Departemen Agama. Dalam wadah inilah, pendidikan Islam ditempatkan, yang oleh karenanya, dinomorduakan dengan pendidikan umum yang berada di bawah naungan Departemen Pendidikan Nasional (Effendy, 1998).

Sampai tahun tujuh puluhan, pendidikan Islam dalam bentuk madrasah dan pesantren tidak diakui sebagai salah satu komponen dari sistem pendidikan nasional (Mastuhu, 1994). Kedua lembaga ini berjalan di luar sistem dengan dana sebagian besarnya dari masyarakat. Bantuan terhadap pesantren khususnya hanya datang ketika akan ada pemilihan umum. Lulusan madrasah tidak bisa mengikuti pendidikan umum tingkat di atasnya karena kurikulumnya tidak setara, apalagi lulusan pesantren. Dengan kondisi seperti ini, kemudian terbitlah kebijakan-kebijakan bersama beberapa menteri terkait, se-

perti: (1) di tahun 1975 yang mengatur struktur kurikulum madrasah yang sebelumnya 70% agama diganti dengan 30% agama dan 70% muatan umum; (2) muatan agama hanya menjadi 20% dari keseluruhan kurikulum sampai sekarang. Hasil dari kebijakan-kebijakan ini kemudian membuat madrasah setara dengan sekolah umum dalam sistem pendidikan nasional (Mujiburrahman, 2006, 2007).

Tetapi kemudian apakah persoalan diskriminasi terhadap pendidikan Islam selesai? Menurut sebagian praktisi, ternyata tidak. Pada praktiknya, perbedaan-perbedaan antara madrasah dengan sekolah tampak termasuk dalam hal pendanaan atau subsidi pemerintah, proses pendidikan, dan kualitas *output*-nya. Anggaran dana untuk Departemen Agama hanya berkisar 3 sampai 4 persen dari keseluruhan anggaran setiap tahunnya. Tahun 2007, anggaran departemen yang mengurus banyak hal ini hanya mendapat 4.6 persen yang harus dibagi untuk sektor pendidikan madrasah dan pendidikan tinggi dari total Rp 836,4 triliun. Tentu saja ini tidak sebanding dengan anggaran yang diberikan kepada Departemen Pendidikan Nasional yang menerima 11.8% tahun 2007, dan apalagi dengan anggaran ideal 20% yang diamanatkan oleh UU (Napitupulu, 2007). Diskriminasi anggaran ini kemudian diikuti oleh Pemerintah Daerah dalam penyusunan anggarannya, dengan dasar bahwa urusan agama tidak ikut diotonomikan sehingga pendidikan Islam pun tidak mendapat bantuan setara dari Pemerintah Daerah. Karena itu, dapatlah diasumsikan bahwa proses dan kualitas pendidikan Islam tidak akan bisa berjalan setara dengan pendidikan umum karena kebijakan-kebijakan yang memang tidak menguntungkan.

Hal yang lebih mengkhawatirkan adalah diskriminasi dari masyarakat sendiri terhadap pentingnya pendidikan Islam. Hal ini dilihat dari cara pandang dan sikap mereka terhadap pendidikan agama. Sekarang ini, pendidikan agama tidak lebih sebagai pendidikan pelengkap. Budaya kapitalis dan materialis yang begitu berurat berakar dalam masyarakat Indonesia menyebabkan masyarakat melupakan pentingnya aspek-aspek spiritualitas. Lembaga-lembaga pendidikan Islam adalah pilihan terakhir. Alumni pendidikan agama dianggap tidak lebih baik dari mereka yang tamat dari perguruan tinggi umum. Hal ini adalah hasil dari persepsi masyarakat yang meng-

'anaktiri'kan ilmu-ilmu agama dibandingkan dengan ilmu-ilmu umum.

Strategi dan Manajemen Pendidikan Islam

Masalah mendasar berikutnya adalah strategi dan manajemen pendidikan Islam yang belum sempurna. Pendekatan pengajaran pendidikan agama Islam yang cenderung doktrinal dan *separated* dari ilmu-ilmu lainnya membuat pendidikan Islam sulit untuk mencapai tujuannya (Fadjar, 1999). Pengajaran agama cenderung tidak melibatkan rasionalisasi dan intuisasi. Kebenaran ajaran agama, *se-furū-ʿiyyah* apa pun adanya, disampaikan dan diterima secara mutlak oleh pendidik dan terdidik. Hal ini menimbulkan kekakuan, kejenuhan, dan kebosanan di kalangan siswa untuk belajar agama di sekolah secara optimal. Siswa tidak menemukan jawaban-jawaban atas masalah-masalah yang mereka hadapi dalam pendidikan agama. Pelajaran agama akhirnya menjadi 'pelengkap penderita' saja, yang dipelajari oleh siswa karena kewajiban saja (Fachruddin, 2006).

Masalah lainnya yang berkaitan dengan strategi pengajaran agama di sekolah adalah penekanan aspek kognitif yang terlampaui kuat dibanding aspek lainnya khususnya afektif (Adimassana, 2000). Pembelajaran agama lebih banyak mengembangkan pemahaman siswa terhadap agama, sehingga banyak siswa yang mengerti teori-teori beragama tetapi sikapnya tidak terbentuk untuk secara tulus beragama. Internalisasi nilai-nilai keagamaan di sebagian besar sekolah atau madrasah gagal dilakukan oleh para guru. Hal ini antara lain disebabkan pemahaman guru yang dangkal akan masalah pedagogik dalam pengajaran agama, seperti pemilihan metode yang tidak pas, dan banyaknya tuntutan materi pelajaran yang tidak sebanding dengan alokasi waktu yang diberikan (Muhaimin, Suti'ah, & Ali, 2001).

Dari perspektif manajemen kurikulum, pelajaran-pelajaran agama secara sengaja atau tidak dipisahkan dari pengajaran bidang-bidang studi yang lain. Nilai-nilai luhur ajaran agama tidak mewarnai ilmu-ilmu nonagama sehingga siswa belajar dalam kerangka ilmu untuk ilmu, bukan ilmu untuk iman. Hal ini kemudian menimbulkan dualisme dalam diri siswa dalam bentuk *split personality* (kepribadian terbelah) (Al-Faruqy, 1982; Azra, 1999; Fadjar, 1999). Masalah

ini diperparah dengan makin diminimalkannya alokasi waktu untuk pengajaran agama di sekolah. Bahkan untuk madrasah sendiri, pengajaran agama yang sebelumnya tersebar pada lima mata pelajaran berbeda akan disatukan menjadi satu mata pelajaran, yaitu Pendidikan Agama Islam, seperti di sekolah-sekolah yang berada di bawah administrasi Departemen Pendidikan Nasional. Ini terkait dengan tarik menarik politik antara Kementerian Agama dan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, yang secara historis terjadi sejak awal kemerdekaan seperti disebutkan pada bagian terdahulu. Masalah kemudian adalah bahwa madrasah selalu mengorbankan idealismenya untuk kepentingan-kepentingan pragmatis.

Sistem Evaluasi Pengajaran Agama yang Tidak Komprehensif

Pengajaran yang lebih menekankan aspek kognitif daripada aspek afektif kemudian diikuti secara linear dengan sistem evaluasi yang tidak mengukur keseluruhan aspek tujuan pembelajaran secara komprehensif. Penilaian pun hanya bertumpu pada domain kognitif dan psikomotor dari siswa. Penilaian melalui soal-soal pilihan ganda terfokus pada pemahaman siswa akan ajaran agama seperti ibadah dan muamalah. Kepahaman siswa tidak diikuti dengan penilaian terhadap domain sikap atau afektif siswa dalam beragama. Ada beberapa sebab mengapa hal seperti ini terjadi, antara lain adalah: minimnya penguasaan guru terhadap makna kurikulum dan strategi penilaian; sulitnya domain sikap atau efektif untuk dinilai karena sebagian aspeknya tidak bisa diukur; dan manajemen pendidikan agama secara umum seperti diungkapkan di atas.

Faktor Eksternal yang Tidak Terkontrol

Masalah keempat yang erat kaitannya dengan keberhasilan pendidikan agama di Indonesia adalah faktor-faktor eksternal atau yang berada di luar sekolah. Faktor-faktor ini tidak dapat dikontrol oleh lembaga pendidikan karena ia berada di luar sistem pendidikan nasional. Faktor-faktor ini meliputi lingkungan masyarakat, media massa, dan kurangnya ketokohan yang bisa dijadikan panutan.

Lingkungan seperti apa pun adanya akan berpengaruh kepada proses pendidikan, utamanya pendidikan agama yang bertumpu pada dimensi moralitas dan etika. Kekuatan lingkungan sebagai faktor

yang memengaruhi ini ditekankan dalam sebuah hadis Nabi Muhammad saw. yang populer tentang fitrah manusia. Para ahli dari golongan empirisme seperti John Locke dengan teori Tabularasanya menyatakan pentingnya pengaruh lingkungan terhadap perkembangan anak. Kaitannya dengan pendidikan agama di Indonesia adalah bahwa lingkungan yang ada tidak cukup kondusif untuk pengembangan moralitas siswa. Tawaran-tawaran yang membawa dampak negatif kepada perkembangan siswa semakin banyak membuat proses pendidikan agama dan moral semakin sulit untuk mencapai tujuannya. Fenomena kekerasan, kekasaran, premanisme, penyalahgunaan obat-obatan dan narkoba, pergaulan bebas dan lain-lain semakin hari semakin mendekat kepada kehidupan siswa yang secara psikologis merupakan pribadi-pribadi yang sedang mencari jati diri dan dalam keadaan labil.

Keadaan lingkungan seperti tergambar di atas banyak dipengaruhi oleh media massa yang menyajikan suguhan-suguhan yang tidak mendidik. Sudah banyak dibahas baik secara ilmiah atau diskusi-diskusi informal akan bahayanya media yang nonedukatif itu terhadap perilaku anak yang suka meniru-niru. Sinetron-sinetron yang berbau kekerasan dan mistik, acara-acara *infotainment* yang banyak mengentengahkan cerita-cerita selebritis yang jauh dari nuansa edukatif, dan lain sebagainya lebih besar pengaruhnya daripada pendidikan agama di sekolah yang hanya dua jam pelajaran seminggu. Budaya hedonisme yang disajikan melalui media TV menjadi contoh yang banyak diikuti oleh sebagian masyarakat dan anak-anak. Media massa inilah yang turut bertanggung jawab atas merosotnya moralitas bangsa.

Di samping dua faktor di atas, ketokohan juga penting dalam peningkatan kualitas pendidikan agama dan moral. Dalam masyarakat yang cenderung paternalistis seperti di Indonesia, figur yang dapat dijadikan panutan berperan sebagai pengarah dan penunjuk kepada jalan yang ditempuh oleh masyarakat dan siswa. Ketokohan ini tidak terbatas pada tokoh-tokoh seperti ulama dan pemimpin agama yang lain, tapi juga mencakup orang tua atau yang dituakan, pemimpin-pemimpin formal dan informal. Akan tetapi, ada asumsi bahwa siswa atau anak sekarang kekurangan figur untuk bisa ditiru. Terkadang orang tua mereka tidak cukup taat dalam beragama untuk mereka

tiru. Pemimpin masyarakat sering bersikap mendua terhadap kenyataan yang seharusnya menuntut sikap idealisme dan konsisten pada kebenaran. Pemimpin formal di lingkungan mereka secara sempit dan luas menampilkan model-model moralitas yang jauh dari ideal. Misalnya, pemimpin agama masuk penjara karena korupsi, dan sebagainya.

Kesemua faktor eksternal di atas adalah gambaran dari eratnya pendidikan agama dengan lingkungan sekitar. Keberhasilannya turut diwarnai oleh faktor-faktor tersebut.

Reorientasi Pendidikan Islam

Dalam rangka memecahkan persoalan-persoalan pendidikan Islam di Indonesia, diperlukan langkah-langkah strategis untuk melakukan reorientasi pendidikan Islam. Paling tidak ada tiga hal yang terkait dengan langkah ini. Pertama, reorientasi tujuan pendidikan Islam; kedua, pemaknaan konsep kurikulum yang sesuai dengan hakikat dan tujuan pendidikan Islam; dan ketiga, perbaikan metodologi pengajaran dan evaluasi pendidikan Islam.

Reorientasi Tujuan

Rumusan tujuan suatu proses pendidikan, dari perspektif pengembangan dan manajemen kurikulum, merupakan komponen yang amat penting dari sebuah sistem pendidikan. Rumusan tujuan menjadi sumber dan arah pelaksanaan proses pendidikan. Ia menginspirasi langkah-langkah strategis untuk mencapai harapan yang diinginkan. Dalam konteks pendidikan agama Islam, maka rumusan tujuan harus mengetengahkan karakteristik yang normatif, fungsional, dan kontekstual. Rumusannya harus normatif karena pada level kurikulum ini tujuan dirumuskan secara umum, tidak spesifik. Walaupun demikian, tujuan pendidikan agama mesti fungsional—maksudnya bahwa pengajaran agama harus menghasilkan insan-insan yang mampu melaksanakan ajaran-ajaran agama yang dipelajari, tidak hanya memahami dan mendalami pengetahuannya saja (Fadjar, 1999; Madjid, 1985). Di samping itu, pelajaran-pelajaran agama harus kontekstual—artinya bahwa materi yang diajarkan memang memiliki keterkaitan langsung dan erat dengan kehidupan nyata. Ia

tidak merupakan doktrin kaku yang tidak memberikan ruang kepada rasionalisasi dan refleksi kepada siswa.

Pemaknaan Kembali Kurikulum Pendidikan Islam

Hal penting kedua dari upaya reorientasi pendidikan Islam adalah pemaknaan kembali kurikulum pendidikan Islam. Selama ini kurikulum oleh banyak orang bahkan guru³ dianggap sebagai rencana mata pelajaran. Pengertian ini untuk konteks mata pelajaran yang lain mungkin bisa diterima. Tetapi, untuk pendidikan agama Islam, pengertian seperti ini terlalu sempit sehingga tidak bisa melingkupi hakikat proses pendidikan agama yang sangat luas. Oleh karena itu, pemaknaan konsep kurikulum yang sesuai perlu dilakukan dan dipahami oleh para praktisi pendidikan agama.

Sebuah definisi kurikulum yang dianggap sesuai dengan hakikat dan tujuan pendidikan agama Islam adalah *a set of experiences that students undertake with the guidance of the school, in order to achieve the goals of their school* [satu set pengalaman yang dialami oleh siswa di bawah bimbingan sekolah untuk mencapai tujuan yang diinginkan] (Raihani, 2001, hlm. 43). Definisi singkat ini mempunyai penjelasan sebagai berikut. Pertama, pengalaman. Pengalaman ini berarti luas yang melingkupi segala yang dialami oleh siswa selama di sekolah, tidak hanya di dalam kelas, tetapi juga di luar kelas. Bahkan, pengalaman ini bisa mencakup apa yang dialami siswa di lingkungan keluarga dan masyarakat; *kedua*, siswa. Kata kunci yang lain dari definisi ini adalah bahwa pengalaman belajar itu dilakukan secara aktif oleh siswa, bukan guru. Penekanan ini penting untuk menghindari dari pola pembelajaran *teacher and material oriented* yang bisa mematikan kreatifitas dan potensi siswa untuk memperoleh kompetensi yang diinginkan; *ketiga*, bimbingan sekolah. Meskipun pengalaman didefinisikan secara lebih luas, tetapi pengalaman itu sebaiknya dide-

³Ini bukan hasil penelitian, akan tetapi berdasarkan pengalaman personal mengajarkan Pengembangan dan Inovasi Kurikulum kepada para guru. Hampir semua guru mengindikasikan jawaban yang seragam bahwa kurikulum adalah rancangan mata pelajaran.

sain dan dikontrol oleh pihak sekolah. Dalam hal ini, peran sekolah termasuk guru adalah pembimbing agar siswa mengalami sendiri pembelajaran itu. Lalu bagaimana dengan pengalaman di luar kelas atau bahkan di luar sekolah? Apakah guru juga harus merekayasa pengalaman-pengalaman itu untuk siswa? Jawabannya akan dijelaskan pada bagian selanjutnya; dan *keempat*, tujuan. Apa pun yang dialami oleh siswa dan direkayasa dan dikontrol oleh sekolah semuanya dilakukan agar tujuan yang sudah ditetapkan bisa tercapai. Tujuan inilah yang akan membimbing guru untuk melakukan bimbingan kepada siswa tentang apa yang harus ia alami sebagai proses pembelajaran. Semua diarahkan agar tujuan tercapai.

Dengan konsep kurikulum seperti di atas, maka pembelajaran agama tidak lagi terbatas pada mata pelajaran agama dan di kelas saja, tetapi juga di luar kelas. Hal ini tentu membawa konsekuensi logis yakni bahwa tanggung jawab sekolah menjadi semakin besar. Tapi sesungguhnya demikian hakikat manajemen pendidikan Islam.

Metodologi dan Evaluasi Pendidikan Islam

Malik Fadjar (1999) mengatakan bahwa materi pendidikan agama di Indonesia sifatnya normatif, ritualistik, dan eskatologis yang kemudian disampaikan dengan semangat ortodoksi keagamaan yang memaksa peserta didik kepada suatu metanarasi, tanpa diberi peluang untuk melakukan telaah secara kritis. Metodologi seperti ini pada akhirnya menimbulkan kejenuhan di kalangan siswa, apalagi ketika mereka tidak bisa menemukan jawaban-jawaban yang memuaskan dalam pelajaran-pelajaran agama di sekolah. Oleh karena itu, diperlukan upaya pembenahan dalam hal metodologi pengajaran agama beserta strategi evaluasi yang tepat. Dalam konteks ini, yang akan dibahas hanyalah isu-isu yang berkaitan dengan metodologi di dalam kelas, tidak di luar.

Sebetulnya kurikulum terbaru sekarang ini, yaitu KBK dan KTSP sudah memberikan petunjuk kepada para guru bagaimana mengajarkan agama dan mengevaluasinya. Namun demikian, melihat proses pola sosialisasi kurikulum dan pembinaan para guru sekarang ini, akan sangat sulit untuk mencapai apa yang diharapkan dalam konteks pembelajaran agama di sekolah.

Beberapa tawaran strategi pembelajaran sebagaimana yang dikemukakan oleh Noeng Muhadjir dalam Muhaimin dkk. (2001, hlm. 172-4) sebagai berikut. Strategi-strategi digunakan dalam rangka mengajarkan agama yang sarat nilai, bukan teori-teori keagamaan. Karena itu, tujuan dari penggunaan strategi ini adalah internalisasi nilai-nilai agama kepada siswa, sehingga mereka mampu menjadikan agama sebagai sumber sikap keseharian. Strategi-strategi itu adalah strategi tradisional, strategi bebas, strategi reflektif, dan strategi transinternal.

Pertama, pembelajaran nilai dengan menggunakan strategi tradisional, yaitu dengan jalan memberikan nasihat atau indoktrinasi. Dengan kata lain, strategi ini ditempuh dengan jalan memberitahukan secara langsung nilai-nilai mana yang baik dan mana yang kurang baik. Dengan strategi tersebut guru memiliki peran yang menentukan, karena kebaikan/kebenaran datang dari atas, dan siswa tinggal menerima kebaikan/kebenaran itu tanpa harus mempersoalkan hakikatnya. Penerapan strategi tersebut akan menjadikan peserta didik hanya mengetahui atau menghafal jenis-jenis nilai tertentu yang baik dan kurang baik, dan belum tentu melaksanakannya. Sedangkan guru atau pendidik kadang-kadang hanya berlaku sebagai juru bicara nilai, dan ia pun belum tentu melaksanakannya. Karena itu, tekanan dari strategi ini lebih bersifat kognitif, sementara segi afektifnya kurang dikembangkan. Di sinilah antara lain letak kelemahan strategi tradisional.

Kelemahan lainnya terletak pada aspek pengertian peserta didik terhadap nilai itu sendiri yang bersifat paksaan, dan paksaan akan lebih efektif bila disertai dengan hukuman atau penggunaan hukuman/ganjaran yang bersifat material. Hal ini jelas kurang menguntungkan untuk pembelajaran nilai yang seharusnya mengembangkan kesadaran internal pada diri peserta didik.

Kedua, pembelajaran nilai dengan menggunakan strategi bebas merupakan kebalikan dari strategi tradisional, dalam arti guru/pendidik tidak memberitahukan kepada peserta didik mengenai nilai-nilai yang baik dan buruk, tetapi peserta didik justru diberi kebebasan sepenuhnya untuk memilih dan menentukan nilai mana yang akan diambilnya karena nilai yang baik bagi orang lain belum tentu

baik pula bagi peserta didik itu sendiri. Dengan demikian, peserta didik memiliki kesempatan yang seluas-luasnya untuk memilih dan menentukan nilai mana yang baik dan tidak baik, dan peran peserta didik dan guru sama-sama terlibat secara aktif.

Strategi tersebut juga mempunyai kelemahan, antara lain peserta didik belum tentu mampu memilih nilai-nilai mana yang baik dan kurang baik karena masih memerlukan bimbingan dari pendidik untuk memilih nilai yang terbaik bagi dirinya. Karena itu, strategi ini lebih cocok digunakan bagi orang-orang dewasa dan pada objek-objek nilai kemanusiaan.

Ketiga, pembelajaran nilai dengan menggunakan strategi reflektif adalah dengan jalan mondar-mandir antara menggunakan pendekatan teoretis ke pendekatan empiris, atau mondar-mandir antara pendekatan deduktif dan induktif. Dalam penggunaan strategi tersebut dituntut adanya konsistensi dalam penerapan kriteria untuk mengadakan analisis terhadap kasus-kasus empiris yang kemudian dikembalikan kepada konsep teoretisnya, dan juga diperlukan konsistensi penggunaan aksioma-aksioma sebagai dasar deduksi untuk menjabarkan konsep teoretis ke dalam terapan pada kasus-kasus yang lebih khusus dan operasional. Strategi ini lebih relevan dengan tuntutan perkembangan berpikir peserta didik dan tujuan pembelajaran nilai untuk menumbuhkembangkan kesadaran rasional dan keluasan wawasan terhadap nilai tersebut.

Keempat, pembelajaran nilai dengan menggunakan strategi transinternal merupakan cara untuk membelajarkan nilai dengan jalan melakukan transformasi nilai, dilanjutkan dengan transaksi dan transinternalisasi. Dalam hal ini, guru dan peserta didik sama-sama terlibat dalam proses komunikasi aktif, yang tidak hanya melibatkan komunikasi verbal dan fisik, tetapi juga melibatkan komunikasi batin (kepribadian) antara keduanya. Dengan strategi ini, guru berperan sebagai penyaji informasi, pemberi contoh/teladan, serta sumber nilai yang melekat dalam pribadinya. Sedangkan peserta didik menerima informasi dan merespons stimulus guru secara fisik, serta memindahkan dan memolakan pribadinya untuk menerima nilai-nilai kebenaran sesuai dengan kepribadian guru tersebut. Strategi inilah yang sesuai untuk pembelajaran nilai ketuhanan dan kemanusiaan.

Berbagai strategi tersebut perlu dijabarkan ke dalam beberapa pendekatan tertentu dalam pembelajaran PAI yang pada intinya terdapat enam pendekatan, yaitu: (1) pendekatan pengalaman, yakni memberikan pengalaman keagamaan kepada peserta didik dalam rangka penanaman nilai-nilai keagamaan; (2) pendekatan pembiasaan, yakni memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk senantiasa mengamalkan ajaran agamanya dan/atau akhlakul karimah; (3) pendekatan emosional, yakni usaha untuk menggugah perasaan dan emosi peserta didik dalam meyakini, memahami dan menghayati akidah Islam serta memberi motivasi agar peserta didik ikhlas mengamalkan ajaran agamanya, khususnya yang berkaitan dengan akhlakul karimah; (4) pendekatan rasional, yakni usaha untuk memberikan peranan kepada rasio (akal) dalam memahami dan menerima kebenaran ajaran agama; (5) pendekatan fungsional, yakni usaha menyajikan ajaran agama Islam dengan menekankan kepada segi kemanfaatannya bagi peserta didik dalam kehidupan sehari-hari sesuai dengan tingkat perkembangannya; dan (6) pendekatan keteladanan, yakni menyuguhkan keteladanan, baik yang langsung melalui penciptaan kondisi pergaulan yang akrab antara personal sekolah, perilaku pendidik dan tenaga kependidikan lain yang mencerminkan akhlak terpuji, maupun yang tidak langsung melalui suguhan ilustrasi berupa kisah-kisah keteladanan.

Strategi penilaian pendidikan agama sudah semestinya mencakup ketiga domain tujuan pendidikan, yaitu: kognitif, afektif, dan psikomotorik. Bahkan, sebagian ahli berpendapat bahwa domain afektif dalam pendidikan agama harus lebih menonjol daripada domain-domain yang lain sebagaimana dijelaskan sebelumnya (Muhaimin et al., 2001). Oleh karena itu, perumusan kompetensi-kompetensi pada setiap domain tersebut menjadi vital dalam rangka membimbing guru dan siswa dalam melakukan penilaian. Kompetensi-kompetensi itu harus disertai indikator-indikator pencapaian, bukan hanya indikator ketuntasan materi. Dalam konteks ini, pengembangan silabus menjadi penting artinya.

Melihat luasnya cakupan konsep pengalaman dalam pengertian kurikulum yang dikemukakan di atas, maka penilaian berbasis kelas sebagaimana yang dinyatakan dalam kurikulum PAI 2006 tidaklah

cukup. Karena itu, kurikulum tersebut menghimbau untuk memperhatikan asas kontinuitas dalam penilaian yang menekankan *kebersinambungan dan konsistensi* sikap siswa di dalam dan di luar kelas. Hal ini dapat dilakukan dengan menggunakan metode penilaian observasi, wawancara, angket, skala sikap, catatan anekdot, dan portofolio (Departemen Pendidikan Nasional, 2003a, 2003b, 2003c). Metode-metode penilaian ini intinya dipakai untuk melihat aktivitas dan sikap keagamaan siswa di luar kelas, baik dalam lingkungan sekolah, masyarakat, dan keluarga.

Manajemen dan Sistem Akuntabilitas Pendidikan Islam

Isu sentral dalam manajemen pendidikan Islam ini adalah kepemimpinan sekolah yang mampu menerjemahkan kurikulum pendidikan Islam ke dalam kebijakan dan strategi-strategi yang sesuai untuk mencapai tujuan yang diinginkan (Raihani, 2007). Tentu saja ini tidak mengatakan bahwa kepemimpinan itu terletak di tangan kepala sekolah/madrasah sendiri, akan tetapi kepemimpinan yang baik haruslah partisipatif yang melibatkan banyak pihak dalam mengambil keputusan-keputusan sekolah. Dalam kaitan dengan pendidikan Islam, kepemimpinan partisipatif ini menjadi lebih penting karena konsep kurikulum yang disebutkan terdahulu menghajatkan satu pola hubungan yang harmonis antara semua pihak untuk mewujudkan proses pembelajaran pendidikan Islam yang efektif.

Paling tidak ada empat pola hubungan yang harus diciptakan dan dijaga oleh sekolah dalam mewujudkan manajemen dan proses pendidikan Islam yang efektif. *Pertama*, hubungan antara guru agama dengan guru mata pelajaran lain. Ini penting dalam kaitannya dengan integrasi nilai-nilai Islam pada mata pelajaran nonagama, dan proses penilaian atas kesinambungan sikap siswa. *Kedua*, hubungan antara guru, baik agama dan nonagama, dengan siswa. Pola interaksi antara guru dan siswa yang diwarnai penuh dengan nilai-nilai ajaran agama mutlak diperlukan untuk mewujudkan pengalaman belajar yang sempurna. Dengan kata lain, ajaran-ajaran agama terefleksi dalam interaksi konstruktif, tidak hanya dimuat dalam ucapan dan buku-buku dasar saja. *Ketiga*, hubungan antara sekolah dengan orang tua siswa. Pola hubungan sekolah dengan orang tua siswa tidak boleh memakai pola *patron-client*, tapi masing-masing harus menjadi mitra bagi

pengembangan kepribadian siswa. Siswa lebih banyak berada dalam lingkungan keluarga daripada lingkungan sekolah. Karena itu, pemberdayaan orang tua sebagai mitra sekolah menjadi penting adanya. *Keempat*, hubungan sekolah dengan masyarakat. Di samping dengan orang tua, sekolah perlu menciptakan dan menjaga hubungan kondusif dengan masyarakat karena pendidikan Islam adalah pendidikan yang berbasis masyarakat. Sekolah yang baik adalah sekolah yang dapat menyahuti kebutuhan-kebutuhan masyarakat, dan masyarakat yang baik adalah yang anggota-anggotanya terlibat aktif mendukung program-program yang dilaksanakan oleh sekolah. Lebih jauh lagi, masyarakat bisa berperan sebagai *observer* bagi kehidupan keagamaan siswa di masyarakat.

Akuntabilitas diartikan sebagai pertanggungjawaban terhadap tindakan atau proses yang dilakukan. Dalam pendidikan, akuntabilitas dimaknai sebagai pertanggungjawaban sekolah terhadap proses pendidikan siswa selama berada di sekolah. Dengan demikian, akuntabilitas ini erat kaitannya dengan keberhasilan belajar siswa, penilaian, dan pelaporannya.

Ada delapan karakteristik dari sistem akuntabilitas yang baik (Englert, Fries, Martin-Glenn, & Douglas, 2007; Raihani, 2006; Raihani & Gurr, 2006), yang meliputi:

1. Tingginya harapan pencapaian hasil belajar oleh siswa. Harapan tinggi ini harus dimiliki oleh setiap pihak yang terlibat dalam proses pendidikan. Harapan yang tinggi mencerminkan tekad dan keinginan untuk menjadi lebih baik. Harapan ini juga melahirkan usaha-usaha maksimal dalam mewujudkan tujuan yang dicita-citakan.
2. Kualitas penilaian hasil belajar yang tinggi. Telah disebutkan terdahulu bahwa salah satu kelemahan pendidikan Islam adalah sistem penilaian yang tidak komprehensif dan tidak sesuai dengan tujuan yang sudah ditetapkan. Karena itu, di atas juga sudah dikemukakan strategi-strategi penilaian pendidikan Islam.
3. Kesesuaian dan ketersediaan fasilitas dan sumber daya dengan tujuan peningkatan kualitas pendidikan. Model-model akuntabilitas menekankan pentingnya hal ini. Kualitas pembelajaran aga-

ma Islam akan meningkat jika tersedia fasilitas dan sumber daya yang sesuai.

4. Adanya sanksi dan penghargaan yang terkait erat dengan hasil. Proses peningkatan pendidikan Islam akan berjalan manakala ada sanksi dan penghargaan bagi siswa. Demikian juga, sanksi dan penghargaan ini bisa dilakukan oleh *stakeholder* sekolah. Dalam sistem pendidikan yang mapan biasanya masyarakat bisa memberikan sanksi kepada sekolah yang tidak *well-performing* dengan tidak memasukkan anak-anaknya ke sekolah itu.
5. Sumber daya yang beragam. Pendidikan Islam akan berhasil jika terdapat sumber daya, baik manusia atau finansial, yang beragam dan mencukupi. Gaji guru-guru harus ditingkatkan karena beban dan tanggung jawab mereka semakin besar kalau mereka melaksanakan sistem pendidikan Islam yang sempurna seperti yang digambarkan di atas. Guru juga memerlukan sumber pengetahuan baik berupa konsultan pendidikan maupun perpustakaan dan lainnya yang cukup.
6. Pengukuran akan keberhasilan siswa yang bervariasi. Hal ini untuk meyakinkan kita bahwa keberhasilan yang kita dapat itu tepercaya. Siswa yang berprestasi, dengan alat ukur apa pun asal sesuai, akan menunjukkan nilai yang bagus. Karena itu, metode penilaian yang bervariasi sangat penting.
7. Informatif kepada orang tua dan masyarakat. Sudah disinggung di atas bahwa kerja sama harmonis antara sekolah, orang tua dan masyarakat perlu dijalin sebagai satu pengejawantahan dari pendidikan berbasis masyarakat, dan untuk mencapai tujuan-tujuan pendidikan Islam yang menekankan kesinambungan sikap siswa di luar sekolah. Karena itu, informasi tentang proses dan hasil pendidikan harus selalu dikomunikasikan kepada orang tua dan masyarakat, di samping mengajak mereka untuk ikut terlibat aktif dalam proses pendidikan.
8. Di samping kepada orang tua dan masyarakat, pertanggungjawaban juga harus ditujukan kepada Allah swt. sebagai wujud dari keimanan kepada-Nya. Keyakinan ini akan membawa kepada sikap amanah dari para penyelenggara pendidikan.

Dus, aspek-aspek manajemen dan akuntabilitas seperti yang disebutkan di atas merupakan di antara sekian banyak tugas dan fungsi kepemimpinan di sekolah. Karena itu, seperti disebutkan terdahulu, tipe partisipatif merupakan gaya kepemimpinan yang sesuai dengan pendidikan Islam.

Penutup

Tulisan ini telah mengetengahkan secara singkat upaya-upaya yang diperlukan dalam rangka reorientasi pendidikan Islam dan membangun sistem akuntabilitas yang baik. Reorientasi pendidikan Islam mencakup tiga hal penting dari proses pendidikan, yaitu reformulasi tujuan, pemaknaan kembali konsep kurikulum pendidikan Islam, dan perbaikan metodologi pengajaran dan strategi evaluasi terhadap pencapaian siswa. Dalam hal manajemen pendidikan Islam, maka pola hubungan antara pihak-pihak yang terlibat dalam prosesnya harus harmonis dan terfokus kepada upaya peningkatan mutu dengan menempatkan setiap pihak sebagai mitra, bukan memakai pola hubungan *patron-client*. Sistem akuntabilitas juga harus dibangun agar pertanggungjawaban proses dan hasil pendidikan Islam menjadi jelas. Semua usaha ini keberhasilannya bergantung pada niat, komitmen, dan kesungguhan dari setiap *stakeholder*. *Wallāh a`lam*.

Referensi

- Adimassana, Y. B. (2000). Revitalisasi Pendidikan Nilai di Dalam Sektor Pendidikan Formal. Dalam A. Atmadi & Y. Setyaningsih (Editor), *Transformasi Pendidikan Memasuki Milenium Ketiga* (hlm. 30–42). Yogyakarta: Kanisius.
- Al-Faruqy, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. Washington: International Institute of Islamic Thought.
- Azra, A. (1999). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*. Jakarta: Logos.
- Benda, H. J. (1958). *The Crescent and the Rising Sun: Indonesian Islam under the Japanese Occupation 1942-1945*. The Hague: W. Van Hoeve Ltd.

- Departemen Pendidikan Nasional. (2003a). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Dasar dan Madrasah Ibtidaiyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003b). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Menengah Atas dan Madrasah Aliyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003c). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Menengah Pertama dan Madrasah Tsanawiyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Dhofier, Z. (1985). *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*. Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Penerangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES).
- Effendy, B. (1998). *Islam dan Negara: Transformasi Pemikiran dan Praktik Politik Islam di Indonesia*. Jakarta: Paramadina.
- Englert, K., Fries, D., Martin-Glenn, M., & Douglas, B. (2007). Accountability Systems: A Comparative Analysis of Superintendent, Principal, and Teacher Perceptions. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 2(4), 1–12.
- Fachruddin, F. (2006). *Agama dan Pendidikan Demokrasi: Pengalaman Muhammadiyah dan Nahdlatul Ulama*. Jakarta: Pustaja Alva-bet.
- Fadjar, M. (1999). *Reorientasi Pendidikan Islam*. Jakarta: Fajar Dunia.
- Hasbullah. (1995). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Rajawali Press.
- Madjid, N. (1985). Merumuskan Kembali Tujuan Pesantren. Dalam M. D. Rahardjo (Ed.), *Pergulatan Dunia Pesantren: Membangun dari Bawah*. Jakarta: Perhimpunan Pengembangan Pesantren dan Masyarakat (P3M).
- Mastuhu. (1994). *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian Tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren*. Jakarta: INIS.

- Muhaimin, Suti'ah, & Ali, N. (2001). *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah*. Bandung: Rosda Karya.
- Mujiburrahman. (2006). *Feeling Threatened: Muslim-Christian Relations in Indonesia's New Order*. Amsterdam: Amsterdam University Press/ISIM.
- Mujiburrahman. (2007). The Political Context of Religion Classes in Indonesia, *Teaching for Tolerance in The Indonesian Context*. Makassar: UIN Makassar & The Oslo Coalition.
- Napitupulu, E. L. (2007). PGRI Desak Pemerintah Penuhi Anggaran 20%. *Kompas*.
- Nieuwenhuijze, C. A. O. V. (1963). Islam and National Self-Realization in Indonesia. Dalam C. A. O. V. Nieuwenhuijze (Ed.), *Cross-Cultural Studies*. The Hague: Monton & Co.
- Rahardjo, M. D. (Ed.). (1974). *Pesantren dan Pembaharuan* (Cet. 1. ed.). Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Penerangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES).
- Raihani. (2001). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Unpublished Masters, The University of Melbourne, Melbourne.
- Raihani. (2006). The Principal Perspective of Successful School Leadership in Yogyakarta, Indonesia. *Post Script, forthcoming*.
- Raihani. (2007). *Successful School Leadership in Indonesia: A Study of Principals' Leadership in Successful Senior Secondary Schools in Yogyakarta*. The University of Melbourne, Melbourne.
- Raihani, & Gurr, D. (2006). Value-Driven School Leadership: An Indonesian Perspective. *Leading and Managing*, 12(1), 121–134.
- Steenbrink, K. A. (1994). *Pesantren, Madrasah, Sekolah*. Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Pengembangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES).
- Yunus, M. (1979). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Mu-tiara. ●

Bab 2

Pendidikan Islam untuk Keadilan dan Harmoni Sosial

Pendahuluan

Fenomena-fenomena sosial pendidikan selama dekade terakhir terlihat semakin menggerus nilai-nilai keadilan dan merusak sendi-sendi kerukunan bermasyarakat, berbangsa dan bernegara. Bukti-bukti *anecdotal* di sekitar kita seperti semakin meluasnya jurang antara yang kaya dan miskin dalam kebijakan dan praktik kependidikan, dan pengajaran agama Islam yang memupuk sikap intoleransi, bermunculan. Meskipun mungkin sebagian fenomena itu terlihat sporadis dan terisolasi, sesungguhnya ia akan berkembang dengan pesat jika tidak ada perhatian dan intervensi dari pemegang otoritas, pemerhati dan praktisi pendidikan.

Dalam tulisan ini,⁴ saya akan membahas permasalahan ketidakadilan dan pendidikan intoleransi dalam praktik pendidikan Islam dan menawarkan sebuah gagasan reformasi sehingga kita bisa mewujudkan pendidikan Islam yang dapat berkontribusi menciptakan

⁴Tulisan ini bermula dari sebuah makalah yang dipresentasikan pada Orasi Ilmiah dalam rangka Dies Natalis STAI Auliaurasyidin Tembilahan Riau pada November 2015.

keadilan dan harmoni sosial di masyarakat. Untuk mengantarkan pembahasan ini, saya akan menyetengahkan sekilas tentang konsep pendidikan Islam diikuti dengan teori reproduksi sosial dan budaya. Selanjutnya saya akan memaparkan beberapa hasil penelitian berkaitan dengan fenomena yang saya sebutkan di atas. Lalu pada akhirnya saya akan menawarkan gagasan reformasi “Lima Dimensi Pendidikan Islam untuk Keadilan dan Harmoni Sosial”.

Konsep Pendidikan Islam

Pendidikan Islam dalam konsep jamak sering kita sebut dengan istilah “tarbiyah” yang diambil dari bahasa Arab *al-tarbiyyah* yang berarti tumbuh dan berkembang. Untuk pendidikan umum, kita cukup menyebutnya dengan “pendidikan”. Pembedaan ini mengisyaratkan bahwa kata “tarbiyah” kita anggap sudah mewakili konsep pendidikan Islam. Namun demikian, Syed Naquib al-Attas secara tegas mengatakan bahwa “tarbiyah” tidak mampu mewakili kedalaman makna, hakikat dan filosofi dari pendidikan Islam (Al-Attas, 1979). Pendidikan Islam menurut al-Attas bermakna proses perwujudan manusia yang mempunyai adab, di mana adab beliau definisikan sebagai: (1) “the one who is sincerely conscious of his responsibilities towards the true God; (2) who understands and fulfils his obligations to himself and others in his society with justice; and (3) who constantly strives to improve every aspect of himself towards perfection as a man of adab [*insan adabi*].”

Oleh karena itu, istilah yang tepat untuk merepresentasikan hakikat pendidikan Islam menurut al-Attas adalah “ta’dib”. “Ta’dib” diambil dari bahasa Arab yang berarti membuat orang menjadi beradab atau mempunyai adab. Rasulullah saw. memakai istilah ini untuk merujuk kepada proses pendidikan oleh Allah swt. atas diri beliau.

ادبني ربي فاحسن تأديبي -- الحديث

Tuhanku telah mendidikku (addabani), maka Ia baguskan pendidikanku.

Penekanan pendidikan Islam pada adab atau etika, juga ditegaskan oleh Rasulullah saw., dalam hadis ketika beliau menjelaskan tentang tugas utama kerasulan:

انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق -- الحديث

Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan kemuliaan akhlak.

Dengan akhlak–bukan dengan ibadah dan apalagi peperangan–beliau pun bisa berperan menjadi *rahmatan li al-‘ālamīn*. Namun demikian, titik tekan kepada akhlak ini tidak berarti bahwa pendidikan Islam melupakan dimensi lain seperti ibadah, muamalah, pengetahuan umum dan modern dan sebagainya. Akan tetapi, seperti yang ditekankan oleh al-Attas (1979), karakteristik “a good man” yang ingin dicapai oleh pendidikan Islam adalah manusia paripurna yang menguasai ilmu pengetahuan dan didasari oleh iman yang kukuh serta dengan tampilan akhlak yang mulia.

Reproduksi Sosial dan Kultural

Seorang ahli sosiologi berkebangsaan Prancis, Pierre Bourdieu (1986; 1990), menentangakan satu teori bahwa pendidikan adalah agen bagi reproduksi kultural. Maksudnya adalah bahwa pendidikan berperan besar dalam memproduksi ulang dan terus-menerus kelas-kelas sosial yang ada di masyarakat. Di sekolah, anak-anak datang dari keluarga yang mempunyai modal kultural (*cultural capital*) masing-masing dalam bentuk relasi/pergaulan sosial, bahasa dan tradisi, serta gaya hidup lainnya. *Cultural capital* ini diwariskan oleh orangtua kepada anaknya dan dibawa ke sekolah dan kemudian dikonversikan kepada status atau prestise pendidikan. Dengan status dan prestise inilah kemudian reproduksi kultural terus terjadi dari satu generasi ke generasi berikutnya. Maka, *cultural capital* orang-orang kaya akan diturunkan kepada anak-anaknya dan akan terus melahirkan generasi kaya. Melalui mekanisme pendidikan modal kultural ini akan terus direproduksi.

Reproduksi kultural akan menjelma menjadi reproduksi sosial. Struktur sosial pada masyarakat dilanggengkan oleh mekanisme pen-

didikan yang sering tanpa disadari tidak berpihak kepada kaum marginal. Sehingga, kelas-kelas sosial-miskin vs kaya-juga ditemukan dalam institusi pendidikan dan terus dilanggengkan oleh mekanisme yang ada. Pendidikan yang semestinya merapatkan jurang pemisah antarkelas sosial malah menjadi agen yang melanggengkan kelas-kelas tersebut. Akhirnya, yang kaya akan tetap kaya, dan sebaliknya, yang miskin akan tetap dalam kemiskinannya.

Reproduksi sosial dalam pendidikan biasanya tidak secara eksplisit dimuat di dalam kurikulum atau bukan karena bentuk kurikulumnya, akan tetapi lebih karena *hidden curriculum* (kurikulum tersembunyi) (Giroux & Purpel, 1983). Hidden curriculum adalah apa-apa yang diperoleh siswa dari proses pendidikan yang tidak tertulis dalam kurikulum formal. Dalam kata lain, ia adalah efek samping dari sebuah proses pendidikan yang dirancang. *Hidden curriculum* bisa menjadi pendukung bagi kurikulum yang tertulis bisa juga malah sebaliknya menggerogoti konsep dan nilai yang diajarkan oleh kurikulum tertulis. Misalnya, di sebuah sekolah visi idealnya adalah menjunjung tinggi persamaan hak dan kesempatan. Akan tetapi realitasnya menunjukkan bahwa ada disparitas (perbedaan) yang tajam antara hasil belajar siswa antarrasial. Suku A selalu lebih tinggi nilainya dari Suku B, maka hal ini menunjukkan ada sesuatu yang keliru dari praktik pendidikan di sekolah tersebut yang bersumber dari hal-hal yang tidak tertulis dan tidak terencana.

Fenomena Pendidikan Sekarang

Laporan Bank Dunia tahun 2015 menyebutkan bahwa ketimpangan antara kaya dan miskin di Indonesia peringkatnya sama dengan negara miskin Uganda dan bahkan lebih jelek dari Ethiopia. Hal ini antara lain disebabkan akses pendidikan, khususnya pendidikan tinggi, yang tidak berpihak kepada orang-orang dengan tingkat ekonomi bawah. Biaya masuk, biaya bulanan dan biaya tambahan lain membuat pendidikan tinggi semakin sulit terjangkau oleh orang-orang miskin. Sementara itu, beasiswa yang disediakan sering tidak tepat sasaran.

Dalam konteks pendidikan dasar dan menengah, isunya bukan pada akses pendidikan, tetapi pada akses kepada kualitas pendidikan.

Kalau kita amati sekarang ini, orang-orang miskin hanya disediakan pendidikan dengan kualitas menengah ke bawah yang diwadahi oleh sekolah-sekolah negeri biasa. Sementara mereka yang kaya biasanya dapat mengirim anak-anak ke sekolah negeri unggulan ataupun swasta yang bonafide. Pemerataan akses pada kualitas pendidikan ini masih menjadi masalah besar dalam pendidikan di negara kita.

Dalam konteks yang lebih mikro, kita dapat melihat beberapa temuan penelitian pendidikan sebagai contoh yang terkait dengan ketidakadilan sosial dan harmoni sosial. Temuan-temuan ini secara detail dimuat dalam buku saya yang berjudul *Creating Multicultural Citizens: A Portrayal of Contemporary Indonesian Education* diterbitkan Routledge, New York, 2014 (Raihani).

Di sebuah Madrasah Aliyah di Kalimantan ada satu program unggulan yang dikembangkan dan disebut dengan Kelas Model. Kelas Model jumlahnya satu di kelas dua dan kelas tiga. Para siswa yang masuk ke kelas ini adalah mereka yang terpilih dari kelas satu. Kriteriaanya adalah nilai ujian akhir tahun sebelumnya di kelas satu, dan mampu membayar uang tambahan untuk fasilitas kelas model. Walhasil, para siswa yang masuk di kelas model ini adalah mereka yang pintar dan kaya. Siswa yang hanya mempunyai kecerdasan tetapi orang tuanya tidak mampu membayar uang yang ditetapkan, mereka tidak bisa dimasukkan ke dalam kelas model ini. Yang menarik adalah bahwa guru-guru yang mengajar di kelas model ini adalah guru-guru pilihan yang dipandang mempunyai performa yang lebih dari guru-guru yang lain. Sementara itu, ruang kelasnya secara fasilitas dilengkapi dengan multimedia, AC dan jumlah siswanya yang hanya maksimal 25 orang. Menurut guru-guru yang mengajar di kelas model ini, para siswanya cerdas-cerdas sehingga memberi kemudahan untuk mengajar. Pada akhirnya, mereka membandingkan dengan siswa-siswa kelas biasa dan tidak sedikit guru yang mengatakan bahwa lebih susah dan kurang bersemangat untuk mengajar kelas-kelas biasa.

Temuan di atas mengindikasikan bahwa kelas model yang dikembangkan sebenarnya bertujuan baik, namun efek samping dari kelas tersebut yang membuat keadilan sosial tercederai. Di samping kriteriaanya yang menjadikan kekayaan orang tua sebagai penentu,

efek samping dari manajemen kelas model ini juga melahirkan kecemburuan sosial di kalangan guru dan siswa, segregasi sosial pada komunitas siswa, dan demotivasi terhadap para siswa kelas biasa. Contoh seperti ini tidak hanya terisolasi di satu sekolah saja, tapi di sekolah lain terdapat banyak kasus yang sama di mana siswa cerdas dan kaya mendapatkan *privilege* yang tidak diterima oleh siswa-siswa yang miskin. Contoh lain adalah manajemen penjurusan di sekolah menengah yang selalu memorsekiankan jurusan sosial dengan stigma-stigma yang tidak memotivasi dan cenderung mengabaikan. Ini membuat jurang pemisah semakin melebar di antara siswa, apalagi kemudian sebagian guru yang menunjukkan kesukaannya kepada jurusan tertentu. Segregasi sosial menjadi sangat terasa di kalangan siswa.

Temuan yang tidak kalah menarik adalah fenomena menjamurnya sekolah-sekolah Islam terpadu yang kebanyakan menargetkan segmen pasar kelas menengah ke atas. Prinsip neoliberal yang berujung kepada komersialisasi pendidikan agama begitu tampak dalam konteks sekolah-sekolah tipe ini. Terlepas dari kualitasnya, para orang tua yang berduit menginginkan anak-anaknya bersekolah di tempat yang sesuai dengan status sosial mereka sembari belajar agama. Pertemuan dua kepentingan, yaitu antara *profit taking* atau mengambil keuntungan dan aktualisasi diri dan prestise orang tua membuat pendidikan menjadi kehilangan maknanya. Pada akhirnya, dalam jangka panjang para siswa ini akan terus mengembangkan modal kulturalnya sebagai orang kaya dan kemungkinan besar memberi sumbangsih terhadap ketimpangan sosial yang lebih dalam.

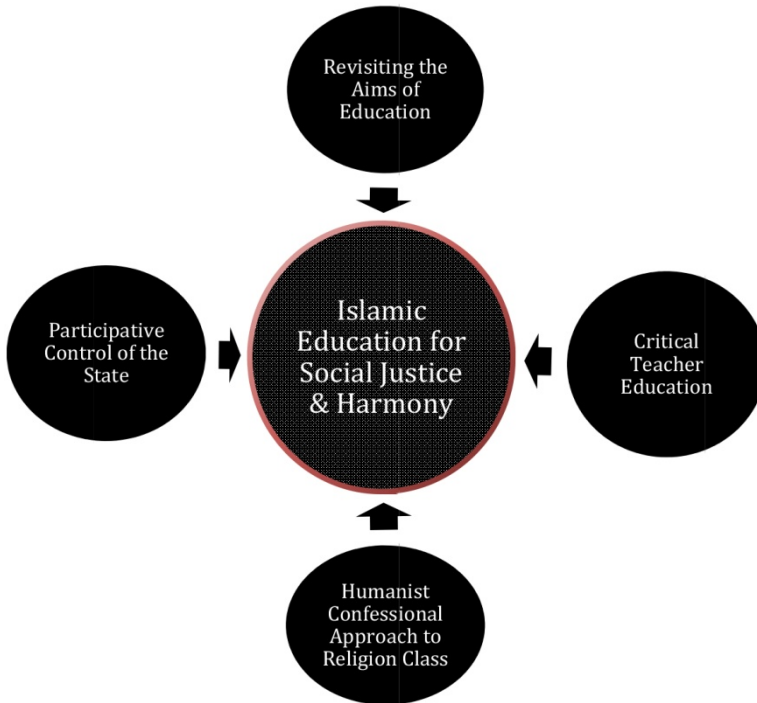
Temuan lain dari observasi yang saya lakukan berkaitan dengan proses pendidikan agama yang cenderung monolitik dan dogmatik di beberapa sekolah. Pendidikan agama di sekolah-sekolah ini menganut pendekatan *confessional* sempit yang ingin menanamkan keyakinan agama dan nilai-nilainya ke dalam diri siswa tanpa memberikan kesempatan kepada mereka untuk melihat adanya perbedaan. Apa yang ditemukan ini bukanlah dalam konteks hubungan antarumat beragama (*interreligious relations*) akan tetapi dalam konteks *intra-religious relations* (hubungan intern umat beragama) dalam hal ini Islam. Pengajaran yang diberikan seakan-akan memberi kesan

bahwa hanya ada satu interpretasi terhadap teks-teks suci sehingga siswa dibiasakan untuk melihat bahwa interpretasi di luar mereka adalah salah. Bahkan ada di antara sekolah ini yang menolak untuk melakukan upacara bendera karena dianggap bertentangan dengan ajaran agama. Sekolah-sekolah seperti ini memang sedikit dan cenderung sporadis, akan tetapi melihat pergerakannya, mereka mempunyai rencana ekspansi yang cukup matang dan terukur. Sekolah seperti ini jelas tidak mampu berperan dalam menciptakan harmoni sosial di tengah masyarakat yang cenderung plural dalam hal pemahaman keagamaan.

Lima Dimensi Reformasi Pendidikan Islam

Melihat kecenderungan perkembangan pendidikan Islam kita dewasa ini seperti yang saya sebutkan di atas dan pentingnya penanaman nilai-nilai keadilan sosial dan keharmonisan sesama umat kepada anak-anak kita, maka saya berpendapat bahwa kita perlu melakukan perbaikan-perbaikan sistemis terhadap beragam aspek dan proses pendidikan. Dalam tulisan ini, saya menawarkan sebuah konsep dari upaya kita melakukan reformasi pendidikan Islam. Konsep ini saya sebut dengan “Lima Dimensi Reformasi Pendidikan Islam untuk Keadilan dan Harmoni Sosial”. Konsep ini dapat dilihat dari diagram berikut ini:

Diagram 1
Lima Dimensi Reformasi Pendidikan Islam



Vision

Diagram di atas menggambarkan sebuah proses menyeluruh untuk mereformasi pendidikan Islam yang dapat berkontribusi mempromosikan keadilan sosial dan menciptakan harmoni dalam masyarakat. Reformasi ini berawal dari sebuah visi besar untuk mewujudkan pendidikan Islam seperti dimaksud di atas. Visi ini harus menjadi sentral dalam reformasi dan menjadi sumber inspirasi dan pengarah dalam proses selanjutnya. Visi dibangun dari pemahaman akan situasi dan kondisi kekinian, *driving forces* yang melingkarinya, serta kemampuan dan kapasitas diri sendiri. Visi harus dibagi dan dipahami bersama oleh semua *stakeholder* untuk menciptakan pikiran, gerak dan sikap yang seragam. Oleh karena itu, visi bahwa pen-

didikan Islam harus berkontribusi terhadap terciptanya keadilan dan harmoni sosial menjadi titik tolak bagi reformasi ini.

Revisiting the Aim of Islamic Education

Dimensi kedua dari upaya reformasi terhadap pendidikan Islam adalah menengok kembali tujuan pendidikan Islam itu sendiri. Selama ini, dalam bahasan teori yang sering kita dapat adalah bahwa tujuan pendidikan Islam itu sering berorientasi kepada pengembangan diri pribadi yang bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa. Dalam praktiknya, tujuan ini dipahami dan diterjemahkan malah lebih menyempit lagi sehingga yang dituju lebih banyak berfokus pada kesalehan personal (*personal piety*). Seseorang dianggap beragama dengan baik manakala ia berhasil menampilkan keberagamaannya secara personal yang tidak jarang ini pun direduksi ke dalam simbol-simbol superfisial beragama. Dalam proses pendidikan, tidak heran jikalau kurikulum dan evaluasi pendidikan Islam lebih banyak berkuat dalam ranah kognitif keagamaan dan tampilan semunya. Kesalehan sosial (*social piety*) yang merupakan paruh lainnya dari keberagamaan belum menjadi perhatian dalam proses pendidikan.

Oleh karena itu, tujuan pendidikan Islam harus bergerak ke arah yang lebih substantif dan berdimensi sosial yang nyata. Karakteristik sosial harus disebutkan secara eksplisit seperti halnya kualitas-kualitas individu. Saya menyarankan bahwa tujuan Pendidikan Islam diformulasikan sebagai berikut: ***“untuk mengembangkan pribadi-pribadi yang bertakwa yang secara aktif berperan positif dalam masyarakat dan berkontribusi terhadap pembangunan bangsa sebagai warga negara yang baik”***. Tujuan ini harus tecermin dalam semua aspek pendidikan termasuk kurikulum dan pembelajaran.

Critical Teacher Education

Dimensi selanjutnya yang harus menjadi fokus perhatian kita dalam mereformasi pendidikan Islam untuk keadilan dan harmoni sosial adalah pendidikan keguruan. Dalam pengamatan saya, pendidikan keguruan kita semakin berorientasi kepada keterampilan mengajar semata tanpa membekali mahasiswa calon guru dengan teori dan pemahaman akan sosial dan budaya yang memadai. Guru-guru kita sekarang yang merupakan cermin dari hasil pendidikan ke-

guruan gagal menampilkan diri sebagai sosok-sosok pendidik yang sensitif terhadap persoalan kemasyarakatan dan kebudayaan. Daya kritis mereka mandul, dan kemampuan analisis mereka tidak tampak. Mereka bahkan tidak mampu melihat relasi atau hubungan antara apa yang mereka ajarkan di kelas dengan yang akan terjadi di masyarakat sebagai hasil pengajaran tersebut. Ini antara lain disebabkan oleh pendidikan keguruan yang hanya berorientasi membekali mahasiswa dengan pengetahuan bagaimana mengajar dengan baik di kelas. Walhasil, proses pendidikan keguruan kita sekarang seakan-akan bergerak untuk menciptakan robot-robot pendidik di sekolah.

Oleh karena itu, pada dimensi pendidikan keguruan ini, kita perlu mengubah orientasi dan kurikulumnya dengan lebih menekankan kepada *critical pedagogy* (pedagogi kritis). *Critical pedagogy* adalah sebuah falsafah atau konsep pendidikan yang menekankan pada kesadaran akan kebebasan, mengenali tendensi-tendensi otoritarianisme, dan menghubungkan pengetahuan dengan kuasa dan kemampuan untuk bertindak (Hussein, 2007). Intinya konsep ini menentang dominasi satu kelompok atas kelompok lainnya dalam masyarakat, mengedepankan keadilan sosial, dan menjunjung tinggi kemanusiaan, kesetaraan dan keadilan. Sejalan dengan ajaran Islam, *critical pedagogy* berperan untuk memperkecil kesenjangan antara kelas-kelas sosial di masyarakat. Untuk itu, perubahan kurikulum pendidikan keguruan kita perlu memasukkan pengetahuan-pengetahuan kritis seperti logika, antropologi, sosiologi yang akan membekali para mahasiswa dengan keterampilan berpikir kritis, menganalisis problematika sosial dan budaya dengan tajam dan menunjukkan keberpihakan kepada keadilan dan kesejahteraan merata untuk semua anggota masyarakat.

Humanist Confessional Approach

Seperti yang disebutkan terdahulu bahwa pengajaran agama di Indonesia, dan sebetulnya juga di negara-negara nonsekuler, menganut pendekatan konfesional (Raihani). Sebetulnya ini tidak keliru, karena bukanlah keyakinan kita orang Islam untuk mengajarkan agama hanya untuk ilmu pengetahuan semata. Kita mengajarkan agama kepada anak didik adalah untuk membina iman dan Islam mereka. Namun demikian, fenomena intoleransi bahkan dalam konteks hu-

bungan intern umat Islam yang akhir-akhir ini semakin menguat tidak bisa dilepaskan dari proses pendidikan agama yang kita laksanakan. Oleh karena itu, *confessional approach* yang kita yakini sebagai sebuah pendekatan pendidikan agama yang cocok untuk konteks negeri ini haruslah mengalami penyesuaian dengan tujuan-tujuan sosial pendidikan Islam dan konteks keindonesiaan yang majemuk. Saya menawarkan sebuah konsep “humanist confessional approach” atau pendekatan konfesional yang humanis. Maknanya, pendidikan Islam masih terus akan membekali dan membuat keyakinan anak didik bertumbuh dalam kerangka penghargaan akan nilai-nilai kemanusiaan. Nilai-nilai universal kemanusiaan seperti kebebasan, persamaan hak, keadilan, toleransi dan perdamaian harus menjadi fokus dalam pengajaran agama. Intinya, menjadi seorang Muslim adalah menjadi individu yang humanis, bukan sebaliknya menjadi Muslim adalah menjadi orang yang berpikir sempit, sektarian, dan intoleran terhadap perbedaan-perbedaan dalam masyarakat.

Participative Control of the State

Keberadaan negara sebagai tulang punggung pendidikan bangsa harus lebih terlihat khususnya pada sekolah-sekolah swasta yang rentan dimasuki oleh paham-paham intoleransi. Keengganan sekolah-sekolah ini untuk mengikuti aturan-aturan bernegara seperti halnya pengibaran dan penghormatan bendera dan pengajaran kewarganegaraan yang sesuai dengan dasar negara menunjukkan sikap *non-compliance* yang semestinya menjadi perhatian pemerintah. Walaupun jenis sekolah-sekolah ini jumlahnya sedikit dan sporadis, akan tetapi pengaruh mereka bisa terus menguat seiring dengan semakin kuatnya ideologi transnasional yang tidak *compatible* dengan prinsip-prinsip dasar Islam tentang *tasāmuḥ* (toleransi), *‘adālah* (keadilan) dan *salām* (perdamaian). Keberadaan negara di sekolah-sekolah ini bisa dalam bentuk mekanisme kontrol yang partisipatif – melibatkan pihak-pihak yang berkepentingan – dan tidak bertentangan dengan prinsip-prinsip demokrasi. Keberadaan negara juga bisa berwujud dalam hal bantuan dana dan pendampingan untuk pengembangan kurikulum dan sumber daya manusia. Intinya, saya kira, tidak ada negara yang ingin melihat proses pendidikan di sebagian sekolahnya melenceng dari tujuan dan kepentingan pendidikan nasional.

Demokrasi tidak berarti bahwa setiap sekolah dapat mengajarkan ajaran-ajaran dan keyakinan yang pada akhirnya menggerogoti prinsip-prinsip demokrasi itu sendiri. Dalam sistem yang demokratis, setiap sekolah seharusnya berkontribusi untuk menciptakan warga negara yang secara aktif berperan dalam pembangunan bangsa dan negara sembari menjadi individu-individu yang taat dan bertakwa kepada Allah swt.

Komentor Akhir

Kelima dimensi untuk reformasi pendidikan Islam seperti yang saya jelaskan di atas sudah selayaknya kita kaji kemudian kita terapkan dalam rangka menciptakan proses pendidikan yang menunjang terciptanya masyarakat berkeadilan, damai, dan harmonis. Tanpa upaya reformasi itu, pendidikan Islam kita di Indonesia akan tetap berpotensi melahirkan manusia-manusia yang kurang sensitif terhadap ketidakadilan dan kurang mampu bertoleransi di tengah perbedaan yang semakin menajam.

Di akhir tulisan ini, saya ingin menyampaikan tahniah – sukacita yang mendalam – kepada segenap keluarga besar Sekolah Tinggi Agama Islam Auliaurrasyidin atas ulang tahun lembaga ini yang ke-15 dan wisuda yang ke-14 program S-1. Semoga STAI Auliaurrasyidin semakin berkualitas dan menjadi perguruan tinggi unggul di wilayah Sumatra ini. Saya juga menyampaikan selamat kepada para wisudawan(ti), pasangannya masing-masing, orang tua mereka. Semoga ilmu yang didapatkan selama belajar di STAI ini diamalkan dalam kehidupan personal dan profesional Anda. Pulanglah dan mengabdilah, karena masyarakat menanti sumbangsih Anda semua!

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (Ed.). (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dalam J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (hlm. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd ed.). London: Sage.

- Giroux, H., & Purpel, D. (Editor). (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery*. California: MrCutrhan Publishing Corporation.
- Hussein, S. (2007). Critical Pedagogy, Islamisation of Knowledge and Muslim Education. *Intellectual Discourse*, 15 (1), 85–104.
- Raihani. (2010). *Religion Classes in Indonesia: Translating Policy into Practice*. Paper presented at the Crises and Opportunities: Proceedings of the 18th Biennial Conference of the ASAA, Adelaide.
- Raihani. (2014). *Creating Multicultural Citizens: a portrayal of contemporary Indonesian education*. New York: Routledge. •

Bab 3

Pengajaran Agama di Indonesia: Menerjemahkan Kebijakan ke dalam Praktik

Pendahuluan

Indonesia bukan negara Islam ataupun negara sekuler, melainkan negara Pancasila (konstitusi) di mana kehidupan beragama dan praktik-praktiknya dijamin dan didukung oleh negara (Mujiburrahman, 2006). Dalam konstitusi disebutkan dengan jelas bahwa agama merupakan salah satu prinsip dasar bagi negara Indonesia. Setiap warga negara harus secara formal menganut salah satu dari enam agama yang diakui oleh negara, yakni Islam, Katolik, Protestan, Hindu, Buddha, dan Konfusianisme. Identitas religius resmi harus ditampilkan dalam kartu tanda penduduk. Pendidikan agama diwajibkan bagi setiap anak didik pada tiap tingkat pendidikan. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan kewajiban ini, dan mengharuskan sekolah-sekolah untuk memberikan pendidikan agama bagi siswa sesuai dengan keyakinan mereka.

Sebelum diberlakukannya undang-undang tersebut, terjadi perdebatan sengit tentang siapa (dari agama apa) yang akan mengajarkan agama pada siswa. Hal ini, menurut Mujiburrahman (2007), telah menjadi masalah selama beberapa dekade karena kekhawatiran

Muslim terhadap gerakan Kristenisasi melalui pendidikan, khususnya jika siswa Muslim bersekolah di sekolah Kristen karena alasan-alasan kualitas. Mujiburrahman (2007, hlm. 4) menjelaskan:

Sejak akhir 1960-an, sejumlah tokoh penting Muslim menuntut agar agama diajarkan sesuai dengan agama yang dipeluk oleh siswa dan bahwa guru yang mengajarkannya harus memiliki latar belakang agama yang sama. Akan tetapi, gagasan ini, baru diakomodasi dua dekade kemudian, yakni dalam Undang-Undang Pendidikan tahun 1989. Meskipun demikian, karena kerasnya protes dari tokoh-tokoh Kristen, regulasi ini akhirnya hanya diterapkan di sekolah-sekolah negeri, bukan sekolah swasta. Isu ini juga menjadi kontroversi yang hangat selama pembuatan Undang-Undang Pendidikan tahun 2003. Tuntutan Muslim diakomodasi dalam undang-undang tersebut, tetapi masih terdapat pertanyaan apakah juga akan diterapkan di sekolah-sekolah swasta sebagaimana yang mereka inginkan.

Tulisan ini⁵ menyajikan beberapa isu terkait implementasi pengajaran agama di sekolah menengah atas di Indonesia dengan berfokus pada bagaimana kurikulum mata pelajaran agama diterjemahkan ke dalam praktik-praktik kelas. Tulisan ini mendeskripsikan perspektif para guru tentang masalah implementasi yang menggabungkan antara observasi kelas dan sekolah. Tulisan ini juga mendiskusikan problem implementasi Undang-Undang Pendidikan Nasional baik di sekolah negeri maupun swasta dengan fokus utama pada implikasi-implikasinya dalam hal bagaimana pendidikan agama mendukung keberagaman dan toleransi beragama. Selain itu, tulisan ini juga mengulas reformasi kurikulum di Indonesia saat ini untuk memberikan *framework* kontekstual bagi studi ini, dan juga literatur yang relevan mengenai isu-isu pedagogis dalam pengajaran agama. Kemudian, tulisan ini juga menyajikan temuan-temuan berdasarkan tema-tema yang muncul dari wawancara dan data observasi. Tulisan ini diharapkan akan dapat memberikan gambaran yang jelas mengenai hubungan agama-negara pada level sekolah di Indonesia.

⁵Tulisan bersumber dari makalah yang disampaikan pada The 18th Biennial Conference of the ASAA, 5-8 July 2010.

Desentralisasi dan Reformasi Kurikulum di Indonesia

Setelah kekacauan politik yang melengserkan Presiden Soeharto dari kursinya pada 1998, Indonesia telah mengalami desentralisasi politik besar-besaran melalui Undang-Undang Otonomi Daerah Nomor 22 & 25 Tahun 1999. Pemerintah provinsi dan kabupaten kini memiliki kewenangan lebih luas untuk mengatur urusan-urusan internalnya berdasarkan, dan untuk memenuhi kepentingan-kepentingan lokal. Banyak pemerintah daerah yang menunjukkan keinginan kuat untuk melakukan religiusisasi (baca: islamisasi) melalui pembuatan peraturan daerah untuk mengakomodasi dan menarik perhatian pemilih-pemilih tradisional pada pemilihan kepala daerah. Bukan kebetulan jika ekspresi agama dalam ruang personal maupun publik menjadi lebih kuat belakangan ini. Lanskap politik yang memberikan kebebasan berekspresi setelah pemerintahan yang sangat otoriter dan kemudian peluang lebih besar bagi masyarakat untuk terlibat dalam sistem politik membuat islamisasi menjadi mungkin.

Dalam bidang pendidikan, islamisasi salah satunya ditandai dengan kemunculan pendidikan Islam terpadu yang menawarkan perpaduan antara kurikulum islami dan sekuler di lingkungan sekolah yang dibuat islami, selain itu juga dengan perkembangan pesantren dan madrasah. Hefner mencatat bahwa ratusan sekolah Islam terpadu didirikan setelah jatuhnya Soeharto, dan Partai Keadilan Sejahtera (PKS) serta jaringan pendidikan Hidayatullah dianggap sebagai pendorong berkembangnya sekolah-sekolah semacam ini. Hefner juga berpendapat bahwa perkembangan yang cepat ini dimotivasi tidak hanya oleh keinginan untuk mengedukasi anak dengan nilai-nilai dan ajaran Islam, tetapi juga untuk mengislamisasi masyarakat – sebuah tipe gerakan sosial islami. Akan tetapi, sebagian besar sekolah ini berstatus swasta dan berada di bawah organisasi Islam tertentu. Di sekolah-sekolah negeri, fenomena islamisasi ini juga termanifestasikan dengan diciptakannya peraturan dan budaya sekolah seperti “jilbabisasi” (menjadikan jilbab sebagai bagian dari seragam wajib bagi siswi Muslim) dan keharusan untuk melaksanakan salat wajib dan sunah di musala sekolah. Sekali lagi, kebijakan desentralisasi yang menjamin adanya otonomi lebih luas bagi otoritas daerah

dan sekolah-sekolah membuat gerakan islamisasi di ruang publik menjadi mungkin.

Desentralisasi pendidikan juga membawa akibat adanya reformasi kurikulum sekolah di Indonesia tahun 2006. Pemerintah memperkenalkan suatu pendekatan baru baik dalam hal strategi pelaksanaan maupun proses penyusunannya. Dalam hal strategi pelaksanaan, kurikulum ini memberi tekanan kuat pada penggunaan pendekatan konstruktivis yang mendorong siswa untuk berperan sebagai pembelajar aktif. Pendekatan ini meletakkan guru hanya sebagai fasilitator pembelajaran bagi siswa. Dalam proses penyusunannya, otoritas pendidikan—Kementerian Pendidikan Nasional dan Kementerian Agama—menyusun sebagian kecil dari kurikulum yang dinamakan standar kompetensi dan kompetensi dasar untuk dicapai oleh siswa di berbagai sekolah di penjuru Nusantara. Kompetensi dasar diturunkan dari standar kompetensi. Pemerintah menjadikan standar kompetensi sebagai parameter untuk mengevaluasi hasil belajar siswa melalui Ujian Nasional, terlepas dari adanya kritisisme yang terus-menerus karena Ujian Nasional ini mengabaikan karakteristik yang berbeda dari masing-masing daerah dan sekolah di seluruh Indonesia. Seluruh kompetensi ini disampaikan kepada guru-guru sekolah untuk menyusun lebih jauh silabus yang berisi tujuan-tujuan belajar yang lebih terperinci, materi, metode pengajaran, strategi, dan sistem evaluasi. Guru juga diberikan wewenang penuh untuk menentukan buku ajar mana yang akan digunakan dalam mengajar.

Kebebasan yang dimiliki guru dalam konteks kurikulum sekarang ini membawa tantangan besar bagi mereka. Dengan bantuan pemerintah, melalui berbagai pelatihan guru, pertama-tama guru diharuskan mengubah *mindset* kultural mereka dari hanya pelaksana kurikulum menjadi penyusun kurikulum. Hal ini meniscayakan keaktifan, kreativitas, dan inovasi. Mereka juga diharapkan untuk mengembangkan kompetensi serta keterampilan dalam menyusun kurikulum lebih jauh menjadi silabus dan rencana pelaksanaan pembelajaran yang bermakna dan efektif. Yang sama penting adalah keterampilan mereka untuk merespons pendekatan konstruktivis yang dimandatkan dalam kurikulum. Ini berarti mereka harus menggunakan berbagai metode yang dapat membantu siswa untuk mengem-

bangkan pengetahuan mereka melalui interaksi dengan konteks sosial karena pengetahuan tidak dihasilkan melalui transfer dari guru ke siswa, tetapi melalui interaksi yang intens antara pembelajar dengan sumber belajar.

Model-Model Pendidikan Agama

Terdapat tiga model utama pendidikan agama, yakni pengajaran *ke dalam* agama, pengajaran *tentang* agama, dan pengajaran *dari* agama. Pengajaran *ke dalam* agama, yang juga dianggap sebagai pendekatan konfesional terhadap pengajaran agama, adalah di mana hanya satu tradisi yang diajarkan sebagai kurikulum pendidikan agama oleh orang dalam. Tujuan utama pendekatan ini adalah untuk mentransmisikan ajaran-ajaran agama tertentu atau memperkuat iman, dan untuk menumbuhkan komitmen siswa terhadapnya. Sebagai konsekuensinya, pendekatan ini banyak menggunakan indoktrinasi untuk mengajarkan dogma-dogma agama, yang tujuannya adalah untuk “menutup pikiran siswa dari pilihan-pilihan lain dengan cara yang tak kritis.” Tan berpendapat bahwa pendekatan konfesional ini gagal meyakinkan para liberalis yang menganggap penting otonomi rasio yang harus dikembangkan dalam diri siswa, tetapi tidak ada dalam pendekatan tersebut. Jackson menjelaskan bahwa di negara sekuler pendekatan konfesional biasanya didukung oleh masyarakat yang bertentangan dengan negara yang cenderung menyukai pendekatan-pendekatan yang lebih terbuka dalam pendidikan agama.

Pengajaran *tentang* agama mengacu pada pendekatan studi agama, yang berupa pembelajaran tentang keyakinan-keyakinan, nilai-nilai, praktik-praktik dalam agama-agama di dunia. Tidak ada tujuan untuk memperkuat iman dalam diri siswa, tetapi siswa diberikan peluang untuk belajar tentang agama secara netral dan objektif. Pendekatan ini mendapat dukungan kuat dari masyarakat liberal dan sekuler yang sangat menghargai keterbukaan, objektivitas, dan netralitas. Sementara itu, pengajaran *dari* agama memberikan kesempatan kepada siswa untuk memikirkan berbagai respons terhadap agama-agama besar dan isu-isu moral, sehingga mereka dapat membangun pandangan-pandangan mereka sendiri secara reflektif. Pendekatan ini menempatkan pengalaman siswa pada inti proses pembelajaran, dan menggunakan dua jenis evaluasi, yakni evaluasi impersonal dan

evaluasi personal. Grimmit menjelaskan bahwa evaluasi impersonal adalah menerapkan penilaian kritis terhadap agama dan klaim-klaim kebenaran, keyakinan-keyakinan dan praktik-praktik agama(-agama). Evaluasi personal merupakan penilaian kritis terhadap keyakinan dan nilai-nilai agama yang dianut sendiri, suatu proses evaluasi diri.

Jika pendekatan konfesional tampaknya tidak disarankan dalam diskursus pedagogis pendidikan agama saat ini karena tidak kompatibel dengan realitas sekuler dan multikultural, dua pendekatan sesudahnya sangat disarankan. Dalam kurikulum sekolah Inggris untuk pendidikan agama, misalnya, kedua pendekatan ini diaplikasikan dalam menyusun tujuan-tujuan pembelajaran untuk dicapai oleh siswa, yang memadukan antara tiga domain tujuan, yakni pengetahuan, keterampilan, dan pemahaman. Sebagaimana dinyatakan dalam kurikulum, siswa diharapkan mampu mengeksplorasi dan mengidentifikasi macam-macam konsep, ajaran, simbol, dan ritual agama, yang merupakan pengajaran *tentang* agama. Mereka juga diharapkan untuk memiliki kemampuan melakukan refleksi yang sungguh-sungguh tentang agama dan pengalaman-pengalaman spiritual, yang merupakan pengajaran *dari* agama.

Meskipun model pengajaran *tentang* agama dan *dari* agama sangat disarankan dan telah dipraktikkan secara luas terutama dalam konteks sekuler, aplikabilitasnya di negara yang sangat religius seperti Indonesia mungkin akan menyebabkan kontroversi. Pilihan negara untuk mendekati pendidikan agama secara konfesional akan mendatangkan tantangan hebat dari elemen-elemen penting dua pendekatan lainnya, yang merupakan pendekatan komparatif. Meskipun kedua model tersebut tidak harus mengabaikan klaim kebenaran dari tiap agama yang dipelajari, penolakan terhadapnya disebabkan karena ia bertentangan dengan tujuan utama model pendidikan agama dengan pendekatan konfesional, yaitu menciptakan individu-individu yang sangat taat terhadap agama. Berkaitan dengan hal itu, Kalve mengkritik perspektif sekuler humanis yang melandasi kedua model ini, dan mengklaim bahwa keduanya tidak akan diterima oleh kebanyakan orang tua yang ingin anaknya tumbuh dan berkembang dalam tradisi mereka sendiri. Dalam perspektif teologis ini, pendi-

dikan agama di Indonesia dipraktikkan, dan sebagai konsekuensinya, sulit diharapkan adanya penanaman pandangan tentang agama lain dalam diri siswa sehingga mereka bisa membangun pemahamannya sendiri tentang bagaimana menghargai pemeluk agama lain.

Metodologi Riset

Riset yang dilaporkan di sini merupakan bagian dari proyek yang lebih besar tentang pendidikan multikultural di Indonesia dengan banyak sekolah yang telah dan akan dikunjungi. Yang akan disajikan di sini adalah temuan-temuan di salah satu SMKN di Yogyakarta, satu SMA Muhammadiyah, dan satu SMA Katolik di Kalimantan Tengah. SMK, yang terletak di pinggiran kota, yang melayani siswa dari keluarga ekonomi rendah mengasuh 850 siswa pada 2009. SMA Muhammadiyah melayani sekitar 500 siswa pada 2009 yang sebagian besar dari keluarga ekonomi rendah hingga menengah. Rasio antara siswa dengan siswi sekitar 25: 75 persen. Seperti SMA Muhammadiyah, SMA Katolik juga terletak di dalam kota dengan lebih sedikit siswa pada tahun yang sama, yakni sekitar 175 dengan rasio jenis kelamin yang lebih seimbang. Kedua sekolah terakhir berstatus swasta, tetapi yang kedua melayani keluarga ekonomi tinggi. Jumlah yang lebih sedikit di sekolah Katolik ini bukan karena kurangnya minat orang tua untuk menyekolahkan anaknya di sini, tetapi karena pembatasan yang ditetapkan oleh yayasan yang membawahnya karena alasan kualitas harus melebihi kuantitas.

Riset ini merupakan studi kualitatif yang menggunakan *interview* individual dengan para guru pendidikan agama dan observasi sekolah serta kelas-kelas pengajaran agama. Ada tiga guru agama di SMKN, satu di SMAM, dan satu di SMAK yang diwawancarai secara mendalam mengenai pandangan-pandangan serta pengalaman-pengalaman mereka dalam mengajar mata pelajaran agama. Saya menjalankan observasi kelas satu atau dua kali untuk masing-masing guru ini, dan melakukan *interview* setelahnya untuk mengklarifikasi apa yang telah saya lihat, dengar, dan alami selama observasi tersebut. Saya akan menggunakan nama samaran untuk menunjuk para guru tersebut: Bu Murtiah, Pak Yohanes, dan Pak Marjono dari SMKN; Bu Fatimah dari SMAM; dan Suster Angela dari SMAK.

Implementasi Pendidikan Agama

Ketimbang menyajikan data berdasarkan masing-masing sekolah, saya memilih menyajikan sesuai tema-tema yang muncul dari transkrip *interview* dan catatan observasi lapangan. Banyak tema yang tidak disajikan karena tidak berkaitan dengan tujuan tulisan ini. Tema-tema yang dibahas di sini meliputi orientasi kurikulum, klaim kebenaran, metode pengajaran, budaya sekolah, toleransi, dan kepemimpinan kepala sekolah.

Orientasi Kurikulum dan Klaim Kebenaran

Sebagaimana ditemukan dalam dokumen kurikulum 2006, kurikulum agama Islam terdiri dari pengajaran tentang Al-Qur'an dan Sunah, teologi, etika, hukum, dan sejarah Islam. Penekanan kurikulum terletak pada keseimbangan hubungan antara manusia dengan Tuhan, diri mereka sendiri, sesama manusia, dan lingkungan. Demikian halnya, pada kurikulum Katolik, muatannya menggarisbawahi konsep diri, Yesus Kristus sebagai panutan, Gereja, dan bagaimana hidup dalam masyarakat dengan panduan Injil. Kurikulum Buddha dan Hindu juga menekankan pada ajaran teologi dan etika. Kurikulum Protestan mengajarkan tentang Trinitas dan nilai-nilai Kristiani dengan penekanan eksplisit pada *penyebaran pesan-pesan Kristiani pada umat manusia*. Penekanan ini berbeda jika dibandingkan dengan kurikulum agama lain, yang mengimplikasikan fokus pada kompetensi misionaris siswa. Akan tetapi, terlepas dari itu, konten kurikulum semua agama tersebut memiliki kesamaan dalam hal memperkuat keyakinan dan prinsip-prinsip religius dalam diri siswa serta menjadikannya sebagai landasan hidup dan landasan interaksi dengan sesama manusia. Akan tetapi, bagaimana muatan-muatan kurikulum ini dapat efektif untuk memperkuat religiositas siswa tampaknya bergantung pada guru yang memainkan peran penting dalam mendesain kurikulum, memilih strategi dan metode pengajaran, menetapkan penekanan dan orientasi, serta menciptakan budaya kelas untuk mendukung pencapaian tujuan-tujuan kurikulum. Hal ini karena kurikulum hanya menegaskan standar kompetensi yang harus dicapai siswa, sehingga sejalan dengan semangat penyusunan kurikulum berbasis sekolah yang dimandatkan oleh kurikulum baru ini.

Ketiga sekolah menggunakan kurikulum nasional 2006 dengan pendekatan utama berbasis kompetensi dan siswa sebagai pusat. Tidak sulit untuk merasakan perspektif konstruktivis dalam kurikulum ini. Penekanan pada tujuan-tujuan berupa kemampuan dan kompetensi siswa serta keterbukaan terhadap berbagai metode pengajaran dan sumber pembelajaran mengindikasikan adanya prinsip bahwa pengetahuan itu dibentuk oleh siswa melalui interaksinya dengan orang lain. Guru diharapkan untuk bertindak tidak lebih dari seorang fasilitator bagi pembelajaran siswa. Selain itu, kurikulum yang baru juga menjamin wewenang lebih luas bagi guru untuk menyusun silabusnya sendiri berdasarkan standar kompetensi yang telah ditentukan. Hal ini menciptakan ruang yang lebih luas bagi guru untuk “berekspresi” dalam hal penyusunan dan implementasi kurikulum, sebagaimana diamini oleh para guru yang di-*interview*.

Secara umum, pendidikan agama dalam kurikulum yang baru dimaksudkan untuk “meningkatkan potensi spiritual siswa dan untuk mendidik mereka agar menjadi orang-orang yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan serta supaya mereka memiliki sifat-sifat mulia.” Tujuan ideal ini mengindikasikan bahwa pendidikan agama di Indonesia bersifat konfesional. Penggunaan pendekatan ini dalam pendidikan agama mengakibatkan kurikulum secara instrinsik menjadi dogmatis, sebagaimana dianggap oleh para guru. Berkaitan dengan kurikulum agama Islam, Bu Murtiah mengatakan:

Sebenarnya, muatan kurikulum baru sama sekali tidak berubah. Masih dogmatis, tapi sekarang banyak bagian yang dipindah. Misalnya, pelajaran yang dulu diajarkan di kelas 1 sekarang diajarkan di kelas 2, dan seterusnya.

Meskipun bersifat dogmatis, kurikulum agama Katolik, menurut Pak Yohanes, sedikit mengalami perubahan dalam hal dogma yang lebih mudah diterapkan dalam kehidupan siswa. Pada kurikulum Katolik, misalnya, berfokus pada Yesus sebagai pribadi yang sempurna, siswa diminta mengambil pelajaran dari kehidupan dan ajaran-ajarannya untuk diterapkan dalam kehidupan personal, keluarga, gereja, dan situasi-situasi sosial. Bagaimanapun, Pak Yohanes, menunjukkan perhatiannya pada hilangnya dogma gereja dan ritual-ritual yang penting sehingga membuat siswa tidak sadar akan ajaran-ajaran

dasar dari agama mereka. Ia menjelaskan bahwa siswa tidak mengetahui apa itu sakramen karena tidak disebutkan dalam kurikulum. Meskipun demikian, Suster Angela memuji kurikulum baru karena mengakomodasi situasi riil di Kalimantan Tengah di mana populasinya sangat beragam, baik dalam hal agama maupun etnisitas. Muatan kurikulum yang menekankan pada bagaimana ajaran-ajaran dan nilai-nilai Katolik diterapkan dalam situasi riil siswa memberikan kesempatan lebih luas pada Suster Angela untuk mengontekstualisasikan pelajaran. Terlebih lagi, mayoritas siswanya menganut Protestan, situasi yang membuatnya menyadari perlunya penggunaan pendekatan komparatif dalam pengajaran agama. Laporan mengenai hal ini akan diungkap pada bagian yang relevan.

Pendekatan konfesional yang digunakan dalam kurikulum berkaitan dengan klaim kebenaran oleh masing-masing agama dalam pendidikan agama di Indonesia. Masing-masing guru menekankan pada pentingnya klaim kebenaran. Pak Yohanes percaya bahwa klaim kebenaran merupakan sifat alami tiap agama dan keberagaman, akan tetapi harus dimanifestasikan dalam “fanatisme yang positif” (istilahnya sendiri). Fanatisme positif, sebagaimana dijelaskannya, adalah ketika seseorang meyakini bahwa hanya agamanya yang benar, tetapi dalam hal hubungan dengan masyarakat yang lebih luas dan beragam ia harus berperan dalam menciptakan kebaikan bersama. Pluralisme religius dalam artian yang mendukung relativisme agama tampaknya menjadi keyakinan yang dilarang di semua sekolah yang diteliti. Pak Marjono berpendapat:

Dalam agama Kristen, satu-satunya acuan [untuk menilai apakah agama atau sekte lain itu benar atau tidak] adalah Injil. Selama suatu sekte sesuai dengan prinsip-prinsip Injil, maka tidak ada masalah.

Pandangan Pak Marjono tidak hanya diarahkan pada agama lain, tetapi juga sekte-sekte lain yang pada kenyataannya pasti muncul berkaitan dengan interpretasi yang berbeda terhadap kitab suci. Dalam Islam, perbedaan interpretasi terhadap Al-Qur'an dan Sunah sangat tinggi. Ibu Fatimah menjelaskan:

Saya selalu mengatakan pada murid-murid saya bahwa Islam adalah agama yang diridhai oleh Allah [merujuk ke sebuah ayat dalam Al-Qur'an]. Kita harus melaksanakan ajaran Islam dengan sungguh-

seungguh sesuai dengan Al-Qur'an dan Sunah. Sekarang Islam itu banyak kan? Jadi, Islam yang sebenarnya adalah yang sesuai dengan Al-Qur'an dan Sunah.

Jika Bu Murtiah menunjuk Ahmadiyah sebagai contoh terkini mengenai “sekte bid'ah” dalam Islam, Pak Yohanes menyebut Saksi-saksi Yehuwa sebagai berlawanan dengan *mainstream* Kristiani. Semua guru sangat mengkhawatirkan pengajaran agama yang menyimpang dari kepercayaan *mainstream*, dan selalu memperingatkan siswanya untuk waspada terhadap sekte-sekte ini. Dengan demikian, agama yang berbeda tidak terlalu menjadi masalah, akan tetapi sekte yang berbeda dapat dengan mudah membawa pada penilaian benar atau bid'ah, dan pada gilirannya, bersifat memecah belah.

Agama untuk Pemeluknya Sendiri

Masing-masing sekolah mengalami masalah dalam mengimplementasikan sebuah ayat dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional berkaitan dengan pendidikan agama. SMKN, yang merupakan sekolah negeri, tidak memiliki pilihan lain kecuali menyediakan guru bagi masing-masing agama yang dianut siswanya termasuk guru agama Hindu yang hanya untuk satu siswa. Pengaturan semacam ini dapat memakan biaya yang sangat mahal bila tidak ditanggung oleh pemerintah. Masalahnya terletak pada penyediaan ruangan untuk kelas agama Katolik, Protestan, dan Hindu. Jika siswa Muslim yang merupakan mayoritas dapat menggunakan tempat ibadah atau musala dalam kompleks sekolah, siswa yang beragama lain harus berbagi satu ruang ibadah yang tadinya digunakan sebagai ruang guru. Siswa beragama lain harus keluar dari kelas agama reguler pada saat kelas pengajaran agama untuk mendapatkan kelas pengajaran agama mereka sendiri. Tidak jarang pada suatu waktu hanya satu siswa Katolik dan satu siswa Protestan menghadiri kelas agamanya sendiri dengan guru agamanya sendiri. Pak Marjono, guru agama Protestan, menjelaskan bahwa kepala sekolah mengalokasikan ruangan baru untuk siswa Protestan, tetapi pada saat penelitian, ruangan itu belum digunakan.

Di sekolah Muhammadiyah, ada tiga siswa Protestan pada 2009—satu siswi dan dua siswa. Sebagai sekolah swasta, institusi ini memiliki aturan ketat mengenai kepatuhan terhadap agama Islam

termasuk menggunakan pakaian islami (*jilbab*) untuk perempuan. Sebagaimana dijelaskan oleh kepala sekolah, terlepas dari statusnya sebagai sekolah swasta dan budaya Islam yang kuat, sekolah ini terbuka bagi siswa non-Muslim, dan pada saat registrasi, semua calon siswa diberikan informasi yang cukup tentang sekolah dan peraturannya. Jadi, para calon siswa dan orang tua bebas menentukan apakah akan memilih sekolah ini atau tidak. Sekolah ini hanya menyediakan pengajaran agama Islam untuk siswanya, tetapi tidak ada kewajiban bagi siswa non-Muslim untuk ikut bergabung. Siswa minoritas dapat tetap tinggal di kelas atau keluar, tetapi mereka diwajibkan untuk taat beribadah dalam komunitas agama mereka sendiri. Sebagaimana dijelaskan Bu Fatimah, sekolah ini menyediakan suatu buku kontrol di mana mereka dapat menuliskan kehadiran mereka dalam kegiatan ibadah dan meminta komentar dari pendeta. Sebagai evaluasi, guru agama Islam meminta pendeta terkait untuk menuliskan penilaian terhadap siswa.

Lain halnya dengan sekolah-sekolah tersebut di atas, di sekolah Katolik terdapat kebijakan pemerataan untuk mengajarkan ajaran Katolik kepada semua siswa terlepas dari apa pun agama mereka. Sebagaimana dijelaskan sebelumnya, mayoritas siswa beragama Protestan dan hanya tiga siswa Muslim. Orang tua sadar akan hal ini sejak awal, tetapi pertimbangan mengenai kualitas sekolah membuat mereka mengabaikan faktor agama. Suster Angela menjelaskan:

Dalam kegiatan-kegiatan Katolik, kami membawa semua siswa ke gereja untuk melakukan misa sekolah pada tiap Jumat pertama, tetapi hanya siswa Katolik yang menerima sakramen Katolik dari pendeta. Siswa non-Katolik yang merupakan mayoritas hanya berdoa. Memang ada kritisisme tentang ibadah ini: “mengapa semua siswa harus ke gereja?” Tetapi saya punya pemikiran sendiri agar mereka belajar menghormati ibadah Katolik.

Suster Angela dengan yakin mengatakan bahwa tidak ada niatan untuk menanamkan dogma-dogma Katolik kepada siswa non-Katolik atau agar mereka memeluk agama Katolik. Kelas agama dilaksanakan hanya sebagai mandat dari otoritas parokial Katolik yang lebih tinggi sehingga dengan demikian, pengajaran agama ini lebih berkaitan dengan pengetahuan tentang agama dan internalisasi nilai-nilai agama yang universal.

Semua guru, kecuali Suster Angela, sangat mendukung implementasi Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional yang sebagaimana didiskusikan sebelumnya, mengharuskan siswa untuk diberikan pengajaran agama sesuai dengan agama yang mereka anut dan oleh guru yang memiliki keyakinan yang sama. Pak Yohanes bahkan mempertanyakan sikap orang-orang yang tidak setuju dengan aspek undang-undang yang menyatakan bahwa undang-undang memberikan jaminan dan ketenangan pikiran bagi orang tua mengenai keyakinan anaknya. Pak Marjono mengatakan: “Mustahil saya setuju bila anak saya dididik dengan agama lain.” Sependapat dengan pandangan ini, Bu Fatimah menjelaskan bahwa alasan ekonomilah yang menyebabkan Muhammadiyah tidak menyediakan guru agama bagi tiga siswa Protestannya. Ia lebih jauh mengungkapkan bahwa sekolah membutuhkan setidaknya sepuluh siswa untuk dapat membiayai penyediaan guru tersebut.

Meskipun Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional dapat dianggap sebagai landasan untuk memperkuat agama yang dianut orang tua pada diri siswa, terdapat beberapa masalah yang muncul selama proses implementasinya. Di sekolah-sekolah negeri, kebijakan sekolah dapat menjadi partisan dalam penyediaan pendidikan agama bagi siswa minoritas terlepas dari agama apa pun yang dianutnya. Kurangnya perhatian pemimpin sekolah terhadap proses pendidikan agama untuk minoritas yang tecermin dalam miskinnya fasilitas jika dibandingkan dengan fasilitas mayoritas merupakan ciri umum. Di sekolah swasta, sebagaimana juga dijelaskan dalam penelitian Listia dkk., terdapat benturan kepentingan antara misi organisasi tertentu dengan negara. Sekolah Katolik dan Muhammadiyah, misalnya, memiliki misi untuk mendidik anak didiknya dalam *framework* organisasinya yang umumnya bertentangan dengan hak dan kepentingan agama orang tua serta anak. Studi ini menunjukkan bahwa fleksibilitas sekolah menjadikannya sesuai dengan persyaratan undang-undang dengan mengorbankan kepentingan organisasinya.

Metode Pengajaran

Kurikulum saat ini tidak menyarankan metode atau strategi pengajaran tertentu, melainkan menyerahkan keputusan pada ma-

sing-masing guru. Karena itu, pemilihan metode pengajaran bergantung pada kompetensi dan keterampilan guru itu sendiri serta suasana kelas sebagaimana ditunjukkan dalam catatan lapangan berikut.

Kelas Bu Fatimah (Islam):

Kelas seharusnya dimulai pukul 09.45 AM tetapi Bu Fatimah datang pada pukul 10. Kedatangannya tampaknya tidak menjadi masalah bagi siswa yang masih ingin mengobrol dan bermain dengan temannya. Bu Fatimah memulai dengan memanggil nama muridnya satu per satu untuk memeriksa kehadirannya, sementara sejumlah siswa di belakang bermain dengan ponsel mereka. Tidakkah ia tertarik dengan siswa di belakang itu atau apakah ia memang mengabaikannya karena jumlah siswa terlalu banyak? Ia kemudian menuliskan topik hari ini yaitu “zakat” dan meminta siswa untuk membuka buku pegangan. Ia meminta salah satu siswa di bagian depan untuk membaca tentang zakat, sementara banyak siswa terutama di bagian belakang tidak memperhatikan pembacaan tersebut. Saya melihat tiga siswa bahkan tidak membuka buku mereka. Meskipun inti pelajaran tentang zakat adalah bagaimana mengidentifikasi harta kekayaan seseorang dan menghitung berapa bagian yang harus ia berikan sebagai amal atau yang harus dibayarnya, Bu Fatimah tidak mendemonstrasikan secara meyakinkan pada siswa bagaimana cara menghitungnya. Ia hanya menjelaskan pelajaran dengan memberikan ceramah dan sedikit tanya jawab.

Kelas Pak Marjono (Protestan):

Pada pukul 10:20 AM, ketika kelas agama Islam untuk Kelas 2/B akan dimulai, dua siswa keluar dari kelas menuju ruangan di mana mereka akan menerima pelajaran agama dari guru agama mereka. Satu siswa dengan Pak Yohanes dan satunya lagi dengan Pak Marjono; keduanya di ruangan yang sama. Saya mengamati kelas Pak Marjono dari dekat dan merencanakan observasi lain dengan Pak Yohanes. Ruangan terlihat kotor dan meja-mejanya berdebu; tidak ada dekorasi di ruangan ini seperti umumnya di ruangan lain.

Pak Marjono meminta Anita untuk duduk di depannya. Dua meja memisahkan mereka. Seperti yang dimintanya, Anita mulai berdoa dalam hati, “Apa yang akan kita lakukan hari ini?” Pak Marjono bertanya setelah Anita selesai berdoa. Anita diam, sambil membuka bukunya. “Oke. Hari ini topik kita adalah tentang keluarga dan sekolah sebagai institusi pendidikan,” kata sang guru. “Anita! Apa pendapatmu tentang seorang anak kecil di Jawa Timur yang merokok seperti yang kita lihat di TV?” Anita tetap diam selama beberapa saat sebelum menjawab

bahwa hal itu tidak baik dilakukan oleh seorang anak kecil. Dialog antara Anita dan Pak Marjono terus berlangsung selama proses pelajaran. Pak Marjono meminta Anita untuk mengontekstualisasikan hal-hal yang dipelajari dengan peristiwa-peristiwa yang terjadi dalam masyarakat yang lebih luas. Kadang-kadang, Pak Marjono meminta Anita untuk membuka Injil untuk mencari landasan bagi apa yang mereka percayai dan menilai fenomena sosial yang mereka saksikan dalam kehidupan sehari-hari. Anita kelihatan bosan, mungkin karena percakapan ini hanya antara mereka berdua dan Pak Marjono gagal membuat kelas yang sangat kecil ini menjadi lebih hidup dan menarik dengan sedikit humor.

Kelas Suster Angela (Katolik):

Suster Angela datang ke kelas, tanpa salam pembuka dan tanpa berdoa. Setelah memeriksa kehadiran, ia memperkenalkan topik “Kekerasan dan Kasih Sayang.” Sambil berdiri di belakang mejanya, ia mulai menjelaskan tentang kekerasan yang sering terjadi di Indonesia sambil memberikan contoh konflik Dayak-Madura di Kalimantan. Ia mengaitkan hal itu dengan pentingnya memelihara budaya kasih sayang antarmanusia yang harus termanifestasikan dalam interaksi-interaksi mereka. Salah satu siswa bertanya: “Jadi, apa peran agama dalam konflik tersebut?” Suster Angela melemparkan pertanyaan ini ke kelas, dan kelas kemudian mulai berbisik-bisik, tetapi tak satu pun siswa yang menjawab. Suster Angela kemudian berkata: “Sekarang kita bagi kelas ini menjadi empat kelompok. Tiap kelompok mendiskusikan sebuah topik yang saya tentukan. Kalian akan mempresentasikan hasilnya di depan kelas.” Membagi siswa ke dalam beberapa kelompok memakan waktu beberapa menit. Kelompok 1 dan 2 mendiskusikan topik yang sama, yakni contoh-contoh konflik terbaru dan faktor-faktor pemicunya, sedangkan kelompok 3, 4, dan 5 harus menemukan landasan teologis tentang bagaimana merespons dan menyikapi konflik. Topik tersebut sangat menarik tetapi akan lebih menantang jika masing-masing kelompok diberikan topik yang berbeda. Para siswa tampak antusias dalam berdiskusi, dan Suster Angela mendatangi kelompok-kelompok tersebut satu per satu dan terlibat dalam prosesnya.

Tiga kutipan catatan lapangan di atas menunjukkan setidaknya ada tiga isu utama dalam pendidikan agama di sekolah-sekolah yang diteliti, yakni: manajemen kelas, metode pengajaran, dan faktor-faktor yang memengaruhi proses kelas. Kelas Bu Fatimah tampaknya tidak terkelola dengan baik selama kelas pelajaran agama. Ia hanya

berdiri di depan kelas dan hanya memberikan sedikit perhatian pada siswa di belakang. Kelas besar yang jumlah siswanya mencapai tiga puluh delapan dengan pengaturan tradisional menciptakan masalah bagi guru dalam mengelola kelas dan menerapkan metode yang beragam. Memberikan ceramah dengan sedikit tanya jawab tampaknya merupakan pilihan yang lebih realistis baginya. Sayangnya, ia tidak mengembangkan situasi ini dengan menyampaikan pelajaran secara lebih kontekstual dan melibatkan seluruh siswa. Meskipun topik tentang zakat dapat diperluas sehingga dapat mencakup rasionalisasi konsep dan refleksi tentang ketidakadilan sosial dalam masyarakat, Bu Fatimah hanya berfokus pada upaya pengembangan kognitif siswa dalam memahami zakat dan kalkulasinya.

Kelas Pak Marjono merupakan kelas terkecil dengan satu guru dan hanya satu siswa. Sebagaimana diakuinya, sulit baginya untuk menerapkan berbagai metode dan strategi pengajaran selain yang ditunjukkannya selama observasi kelas. Menjadi lebih sulit lagi baginya jika minat siswa dalam pembelajaran agama rendah. Akan tetapi, metode yang digunakannya cukup menarik dan mengharuskan adanya refleksi dan diskusi lebih jauh tentang pelajaran khususnya ketika ia meminta muridnya untuk mengaitkan dengan isu-isu terkini dan aktual yang terjadi dalam masyarakat. Ia juga meminta muridnya untuk merenungkan keyakinan dan nilai-nilai agama melalui kontekstualisasi dan berusaha meyakinkan siswinya akan kebenaran ajaran agama mereka.

Demikian halnya, Suster Angela menunjukkan bahwa ajaran agama, khususnya nilai ajaran Katolik tentang kasih sayang, dapat menjadi solusi bagi masalah-masalah sosial seperti konflik-konflik horizontal yang terjadi di Indonesia. Ia meminta murid-muridnya untuk mendiskusikan fenomena kekerasan yang memberikan pilihan bagi anggota masyarakat untuk memberikan solusi, dan meminta mereka merenungkan apa yang ditunjukkan oleh Yesus pada umatnya ketika ia menghadapi kekerasan. Yang membuat kelas Suster Angela berbeda adalah bahwa jumlah besar dalam kelasnya sangat membantunya dalam mengelola kelas dan dalam menerapkan berbagai metode yang diinginkannya. Kelas menjadi menarik dan siswa antusias terlibat dalam proses pembelajaran. Selama observasi, saya mene-

mukan bahwa sesi presentasi dari masing-masing kelompok membuat tanya jawab antarsiswa sangat intens dengan Suster Angela sebagai moderator.

Apa yang dapat dipelajari dari ketiga kelas di atas adalah bahwa suasana kelas sangat memengaruhi guru dalam memilih metode dan strategi pengajaran. Ada perbedaan besar antara kelas besar dan kelas kecil, akan tetapi kelas yang sangat kecil seperti kelas Pak Marjono tidak dapat membuat proses pembelajaran menjadi nyaman. Kompetensi individu dari para guru dalam “membungkus” kotak pelajaran agama juga merupakan penentu efektivitas proses pengajaran pendidikan agama. Kurangnya kontekstualisasi pelajaran dalam kelas Bu Fatimah membuatnya gagal melibatkan banyak siswa dalam memahami konsep agama yang diajarkan. Selain itu, ketiga guru tersebut tidak tertarik untuk meminta siswa menantang atau mengkritisi ajaran agama. Mereka tidak mengembangkan keterampilan berpikir kritis pada diri siswa mengenai apa yang mereka yakini dari agama—suatu pendekatan pendidikan agama yang dogmatis.

Budaya sekolah

Semua guru yakin bahwa pendidikan agama tidak akan efektif jika hanya disampaikan dalam kelas. Sebuah lingkungan yang mendukung harus diciptakan di mana siswa dapat mengalami bagaimana ketika ajaran agama diimplementasikan dan pada tingkatan tertentu diinstitusionalisasikan. Saya merasakan institusionalisasi ini dengan sangat kuat pada ketiga sekolah yang dapat dilihat dari simbol-simbol, ritual-ritual, serta kegiatan-kegiatan guru dan murid. Masjid di SMKN dan sekolah Muhammadiyah, serta salib di setiap ruangan di sekolah Katolik merupakan indikasi yang sangat kuat akan adanya institusionalisasi untuk menciptakan budaya religius yang kuat. Akan tetapi: di sekolah-sekolah di mana populasi siswanya beragam seperti di ketiga sekolah ini, agama apa yang harus direpresentasikan dalam proses institusionalisasi ini? Apakah tiap agama direpresentasikan secara setara? Apakah prosesnya menghasilkan interaksi yang sehat di kalangan anggota sekolah? Jawaban pertanyaan-pertanyaan ini cukup jelas di sekolah-sekolah swasta (Muhammadiyah dan Katolik), yakni bahwa agama lain yang bukan bagian dari misi tidak dire-

presentasikan, tetapi di SMKN yang merupakan sekolah negeri situasinya sedikit rumit.

Di SMKN di mana mayoritas siswa adalah perempuan dan Muslim, institusionalisasi ajaran agama Islam menjadi sangat kuat tahun-tahun belakangan ini. Ketaatan dalam melaksanakan ibadah salat Jumat secara berjamaah merupakan ciri yang nyata yang dilaksanakan selama istirahat kedua, disesuaikan dengan waktu berdoa. Perayaan-perayaan agama seperti Idul Adha selama pendidikan agama yang saya saksikan juga dilaksanakan dengan mengundang guru-guru serta siswa non-Muslim. Akan tetapi Natal hanya dilaksanakan oleh guru dan siswa Katolik serta Protestan, guru dan siswa Muslim tidak pernah diundang ke perayaan ini. Akan tetapi, sebagaimana dinyatakan oleh Pak Yohanes dan Pak Marjono, kepala sekolah yang sekarang selalu hadir dan mendukung penuh *event* agama ini. Apa yang banyak didiskusikan oleh para guru dan siswa, dan sangat mewarnai kehidupan sehari-hari di sekolah adalah kewajiban mengenakan jilbab bagi siswi Muslim. Penampilan siswa dapat menunjukkan apakah mereka Muslim atau tidak. Pak Yohanes menyayangkan bahwa kebijakan sekolah ini diberlakukan tanpa berdiskusi dengannya sebagai guru agama, sedangkan ia percaya bahwa sekolah umum negeri merupakan milik siapa saja apa pun agamanya. Sebagaimana dijelaskannya lebih jauh, siswanya yang beragama Katolik merasa sulit beradaptasi selama bulan-bulan pertama dan perlu waktu lama untuk menjadi terbiasa dengan perbedaan dalam hal pakaian. Tampaknya, religiusisasi (dalam konteks ini islamisasi) semakin intens di era otonomi sekolah yang dimulai sejak 2001, ketika sekolah-sekolah mendapatkan kembali kewenangannya untuk menciptakan identitas dan karakter mereka sendiri. Terlepas dari itu, selama saya di sekolah, interaksi antara siswa Muslim dan non-Muslim terjalin secara positif—mereka berteman baik satu sama lain. Istilah yang digunakan siswa Muslim untuk menunjuk siswa non-Muslim adalah “nonis” (kependekan dari non-Islam), yang mana cukup netral. Kedua guru juga menceritakan bahwa siswa non-Muslim juga dapat eksis melalui performa akademik dan nonakademik yang luar biasa tanpa didiskriminasi dalam proses penilaian.

Dukungan terhadap Toleransi

Dalam literatur, pendidikan agama sering dikaitkan dengan bagaimana pengajarannya dapat mengembangkan sikap positif dalam diri siswa terhadap keragaman, khususnya terhadap pemeluk agama yang berbeda. Pendidikan agama diyakini sebagai alat untuk menumbuhkan toleransi maupun intoleransi tergantung pada keyakinan dan pemahaman guru terhadap agama serta pada bagaimana para guru itu menyajikan pelajaran pada siswa. Pada kenyataannya, kurikulum agama yang baru dalam tujuan-tujuan dan muatannya sangat menekankan terciptanya siswa yang toleran terhadap perbedaan. Toleransi yang diindikasikan dalam kurikulum dan pandangan-pandangan para guru terdiri atas tiga lapisan sikap dan praktik-praktik. *Pertama*, keyakinan bahwa agamanya sendiri merupakan yang paling benar atau bahkan kebenaran mutlak—klaim kebenaran. Hal ini dengan jelas ditunjukkan dalam dokumen kurikulum masing-masing agama. Pada kurikulum agama Islam, misalnya, landasan toleransi adalah ayat-ayat Al-Qur'an yang menyatakan bahwa hanya Islam agama yang diridai oleh Allah, tetapi sebagai Muslim orang harus menghargai hak orang lain untuk memeluk agama lain—"untukmu agamamu dan untukku agamaku." Pada kurikulum Kristiani, konsep Kerajaan Tuhan, keselamatan, dan kewajiban pemeluk agama Kristen untuk menyebarkan pesan Tuhan mengindikasikan dengan kuat adanya klaim kebenaran. Sebagaimana disajikan sebelumnya, semua guru berpendapat bahwa klaim kebenaran merupakan bagian integral dari keyakinan atau keberimanan.

Lapisan *kedua* toleransi yang diindikasikan oleh kurikulum dan para guru adalah penghargaan terhadap perbedaan. Dinyatakan dengan jelas dalam kurikulum bahwa salah satu kompetensi siswa yang diharapkan melalui pendidikan agama meliputi kemampuan mereka untuk memahami keragaman agama di Indonesia dan menghormatinya. Pak Marjono menjelaskan bahwa nilai-nilai kasih sayang dan penghargaan kepada orang lain dalam ajaran Kristiani merupakan dimensi vital dan Yesus tidak pernah memaksa seseorang untuk mengikutinya. Bu Fatimah juga mengatakan:

Toleransi merupakan salah satu penekanan kurikulum baru. Sebagai contoh, ada topik tentang hubungan antara Muslim dengan non-Mus-

lim. Dan dalam konteks Palangkaraya, praktik toleransi beragama sangat baik. Di sini kami sudah terbiasa jika ada anggota keluarga yang memeluk agama lain—mereka saling menghormati. Prinsipnya adalah jangan mencampuradukkan agamamu dengan agama lain, tetapi hormatilah.

Lapisan *ketiga* adalah manifestasi penghargaan di mana seseorang berkontribusi secara positif dalam masyarakat sembari tetap berkomitmen pada agamanya sendiri. Pak Yohanes menganggap ini sebagai fanatisme positif sebagaimana disebutkan sebelumnya, dan ia menjelaskan lebih jauh:

Menurut saya yang terpenting adalah bagaimana berkomunikasi dan saling mengerti satu sama lain. Di Yogyakarta ini terdapat beberapa praktik di mana kami tidak pernah mendiskusikan tentang keyakinan agama ataupun dogma, melainkan mendiskusikan bagaimana mengatasi masalah-masalah sosial seperti perilaku anak, obat-obatan terlarang, dan keamanan lingkungan.

Tampak jelas bahwa yang diinginkan para responden bukanlah menciptakan penafsiran baru terhadap kitab suci agama mereka; mereka menerimanya apa adanya. Harapan utama mereka adalah bagaimana mengajarkan penghargaan terhadap siswa dan mendorong mereka untuk terlibat dalam pengembangan masyarakat. Menurut mereka, adalah membuang waktu dan kontraproduktif untuk memperdebatkan agama, tetapi yang diinginkan adalah melihat apa yang dapat disumbangkan oleh agama dan pemeluknya untuk mengatasi masalah-masalah sosial.

Diskusi tentang toleransi beragama sebagaimana disajikan di atas tidak dapat dipisahkan dari pemahaman tentang agama lain. Bu Murtiah dan Bu Fatimah sependapat bahwa pengajaran perbandingan agama akan dapat membantu siswa membangun pemahaman yang lebih baik tentang agama lain dan pada gilirannya membangun hubungan yang harmonis dengan para pemeluknya dengan berlandaskan pada sikap saling menghargai. Bu Fatimah memperhatikan kurangnya pemahaman siswa terhadap keyakinan lain, yang menurutnya tidak sesuai dengan realitas yang beragam di Kalimantan Tengah. Bu Murtiah mendiskusikan tentang hal ini sebagai berikut:

Perbandingan agama sangat penting karena kita tidak hanya memiliki Islam tetapi juga keyakinan lain. Jadi paradigma pengajaran kita harus

berubah; kita bisa mengatakan bahwa agama kita benar untuk diri kita sendiri, tetapi kita tidak boleh memandang rendah agama lain... Masalahnya adalah kita tidak punya waktu untuk pelajaran tambahan. Masalah lainnya adalah harus ada guru-guru yang berkualitas yang mengajarkan tentang agama lain. Jika mungkin, mereka harus berasal dari agama yang sama dengan yang diajarkan.

Sebagaimana dijelaskannya lebih jauh, alasan diperlukannya guru yang memiliki kompetensi semacam itu adalah untuk menghindari penjelasan tentang agama lain dengan cermat demi menjustifikasi satu agama. Jika Pak Yohanes dan Pak Marjono tidak benar-benar setuju dengan gagasan perbandingan agama ini karena menurut mereka siswa-siswa sekolah menengah atas belum siap, Suster Angela malah telah mempraktikkan pendekatan komparatif dalam pengajaran agama pada beberapa materi pelajaran. Ia menjelaskan:

Saat mendiskusikan tentang hak asasi manusia sebagai bagian dari kurikulum, biasanya saya meminta siswa yang beragama lain untuk mendatangi guru agama informal mereka atau para pendeta di rumah untuk mewawancarainya, misalnya, tentang hukuman mati. Mereka akan menyajikan temuannya di depan kelas, dan semua orang termasuk saya bisa belajar. Saya menerima dukungan dari para orang tua bahwa mereka senang dengan pendekatan yang saya pakai [memberi tugas semacam itu kepada siswa]. Bahkan seorang ustaz memberi saya catatan melalui siswa: "Kami senang bahwa guru agama di sekolah Katolik memberikan kebebasan bagi siswanya untuk memahami agamanya sendiri."

Apa yang dilakukan Suster Angela dalam kaitannya dengan memberikan pengetahuan komparatif bagi siswanya harus dilihat sebagai strategi untuk mengatasi pembatasan struktural terhadap pengajaran agama lain di sekolah Katolik swasta. Hal ini juga merupakan indikasi yang kuat bahwa guru dapat menjadi alat dan sumber pengajaran toleransi karena proses-proses kelas sebagian besar bergantung padanya. Keterampilan Suster Angela memberikan kesempatan pada siswanya untuk belajar dan menghargai perbedaan melalui diskusi kelas dan penugasan siswa. Sebagaimana diakuinya, pengalamannya hidup di tengah masyarakat yang multiagama seperti di Kalimantan Tengah membekalinya dengan keyakinan dan pemahaman akan pentingnya pendekatan komparatif dalam pengajaran

agama. Akan tetapi, kebijakan di sekolahnya adalah untuk mengajarkan agama Katolik pada semua siswa, dan kepemimpinan yayasan yang didominasi oleh pastor Katolik sangat jelas mengenai misi ini.

Kesimpulan

Kurikulum yang baru untuk mata pelajaran agama secara umum memiliki tujuan-tujuan ideal mengenai pendidikan agama di Indonesia—memberi tekanan pada pentingnya pembangunan spiritual dan kompetensi-kompetensi dalam hal hubungan antarmanusia dalam diri siswa. Klaim kebenaran merupakan bagian integral dari pengajaran agama sebagaimana diindikasikan dalam kurikulum terlepas dari fakta bahwa hal itu hanya menegaskan kompetensi umum yang harus dicapai oleh siswa. Dalam implementasinya, para guru sangat menentukan dalam mendesain kurikulum tersebut lebih jauh dan menerjemahkannya ke dalam praktik-praktik kelas. Perubahan besar dalam orientasi kurikulum tersebut sangat mungkin diakibatkan oleh otonomi luas yang dimiliki oleh para guru dalam mengimplementasikan kurikulum yang baru. Bagaimanapun, penelitian ini, menunjukkan bahwa para guru memperkuat klaim kebenaran ini, dan pada tingkatan yang lebih luas demikian halnya dengan interpretasi yang berbeda terhadap dogma-dogma religius. Sulit untuk dikatakan bahwa mereka mengembangkan keterampilan berpikir kritis pada diri siswa untuk menantang dogma-dogma agama. Sebaliknya, mereka mengembangkan pemikiran kritis siswa untuk merenungkan masalah-masalah sosial dan menggunakan agama sebagai sumber pemecahan masalah. Guru di sini berperan sebagai transmitter kultural dalam pengertian sempit.

Praktik-praktik pengajaran para guru secara umum menunjukkan indikasi adanya kontekstualisasi terhadap pelajaran yang diberikan, akan tetapi faktor-faktor kelas seperti besarnya kelas sangat memengaruhi efektivitas metode pengajaran yang digunakan. Besarnya kelas memang menciptakan masalah efektivitas dalam proses pengajaran. Penggunaan metode ceramah yang umum dipakai dalam kelas-kelas besar tidak mampu melibatkan dan mendorong siswa untuk menjadi pembelajar aktif. Metode ini tampaknya tidak sesuai dengan pendekatan konstruktivis yang disarankan dalam pelaksanaan kurikulum. Sayangnya, karena beberapa alasan, terutama alasan ekonomi,

kebijakan pemerintah dan sekolah masih tidak memperhatikan ukuran kelas.

Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2003 yang mewajibkan pengajaran agama pada tiap tingkatan pendidikan menghadapi beberapa tantangan, khususnya dalam hal penyediaan guru agama bagi masing-masing siswa dengan agama yang sama. Di sekolah-sekolah swasta, persyaratan pengajaran agama ini tidak dapat diakomodasi karena dua alasan. *Pertama*, karena sekolah swasta biasanya berada di bawah sebuah yayasan yang memiliki orientasi dan misi religiusnya sendiri, sehingga secara logis dan strategis penyediaan pengajaran agama lain tidak sesuai dan bertentangan dengan otonomi sekolah swasta. Meskipun negara berpendapat bahwa Undang-Undang Pendidikan Tahun 2003 mengalahkan Undang-Undang Yayasan Tahun 2001 dalam masalah ini dan mengabaikannya dapat merusak upaya untuk menghargai hak beragama orang tua dan siswa, banyak sekolah swasta termasuk sekolah Katolik yang diteliti enggan mematuhi Undang-Undang Pendidikan karena kepentingan organisasi mereka. *Kedua*, penyediaan pendidikan agama bagi siswa beragama lain (biasanya siswa minoritas) memakan biaya yang mahal sebagaimana ditunjukkan dalam kasus sekolah Muhammadiyah. Mengajar dua atau tiga siswa sama biayanya dengan mengajar kelas dengan jumlah normal.

Di sekolah negeri, penyediaan pendidikan agama bagi masing-masing siswa secara finansial ditanggung oleh pemerintah sebagai konsekuensi dari Undang-Undang Pendidikan Tahun 2003. Akan tetapi, berkaitan dengan agama minoritas di sekolah, kepemimpinan sekolah sangat berperan dalam menciptakan kebijakan yang berkaitan dengan penyediaan pengajaran agama minoritas khususnya dalam hal fasilitas pembelajaran dan atmosfer sekolah yang mendukung toleransi beragama dan toleransi terhadap perbedaan. Kasus SMKN memberi bukti bagaimana ketidakjelasan kepemimpinan dalam bersikap terhadap keragaman agama mengakibatkan tidak jelasnya arah budaya sekolah apa yang hendak diciptakan. Di satu sisi, inisiatif kepala sekolah untuk menyediakan ruangan kelas khusus untuk pengajaran agama minoritas, dan kesediaannya menghadiri upacara-upacara dan *event-event* agama lain di sekolah patut dipuji. Di

sisi lain, islamisasi yang intens di sekolah mengakibatkan kesulitan dan ketidaknyamanan bagi siswa beragama lain. Seperti yang disimpulkan oleh kedua guru Kristen, adalah pemimpin yang memberikan warna pada budaya sekolah yang toleran melalui usahanya yang tak kenal lelah. ●

Bab 4

Kurikulum PAI dan Pendidikan Pluralisme

Pendahuluan

Pluralisme didefinisikan sebagai adanya beragam kelompok dalam suatu masyarakat, sebagai contoh, orang-orang yang berasal dari ras-ras yang berbeda atau keyakinan politik dan agama yang berbeda; pluralisme kultural dan politik (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2000). Pluralisme merupakan negasi dari fanatisme, yang berarti sikap tidak menghargai perbedaan, keragaman, dan realitas multikultural. Berkaitan dengan pluralisme agama, Hick (1999) menggambarkan pluralisme sebagai sesuatu yang di satu sisi bertentangan dengan dogmatisme agama, khususnya dengan pandangan “eksklusivis” yang menganggap hanya satu ajaran agama tertentu saja yang benar dan membawa keselamatan. Di sisi lain, pluralisme juga dimaksudkan sebagai dinding penghalang bagi pandangan skeptisisme para nonrealis, yang menolak kebenaran ajaran agama.

Bagaimanapun, definisi pluralisme Hick sulit diterima sebagian orang karena dua alasan (Fachruddin, 2006). *Pertama*, seseorang memutuskan untuk memeluk agama tertentu karena dia percaya bahwa agama itu memiliki kelebihan dibanding agama-agama lain. *Kedua*, masing-masing agama memiliki ajaran-ajaran eksklusifnya sendiri

yang mengklaim kebenaran. Karena itu, menurut Fachruddin, konsep pluralisme Shihab (1995) lebih dapat diterima.

Shihab (1995) menjelaskan bahwa ada empat ciri pluralisme. *Pertama*, pluralisme mengindikasikan keterlibatan aktif dalam masyarakat dan budaya yang beragam. Seseorang yang pluralis tidak hanya mengakui realitas plural, tetapi juga berinteraksi secara positif dengan orang lain dalam realitas tersebut. *Kedua*, pluralisme tidak sama dengan kosmopolitanisme, yang mengacu pada realitas penduduk yang beragam dalam hal etnisitas, agama dan bahasa yang hidup dalam satu area. Akan tetapi, orang-orang di area kosmopolit ini hanya sedikit berinteraksi secara positif antara satu sama lain. *Ketiga*, pluralisme berbeda dengan relativisme yang menekankan pada keyakinan bahwa kebenaran itu relatif, dan karena itu semua keyakinan agama adalah benar. *Keempat*, pluralisme tidak boleh dimaknai sebagai sinkretisme yang memadukan semua kepercayaan dalam satu kepercayaan baru.

Sejalan dengan penjelasan Shihab, Ma'arif (2005) menyimpulkan bahwa pengacu pada suatu sikap pluralisme memahami dan menghargai keragaman agama, serta berusaha turut andil dalam upaya menciptakan kerukunan beragama. Orang-orang dalam masyarakat yang plural semacam ini terlibat secara aktif dalam aktivitas-aktivitas bersama, tetapi tetap berkomitmen pada agama mereka sendiri. Pluralisme tidak membuat seseorang harus meninggalkan komitmen mereka pada agama atau keyakinan mereka sendiri.

Untuk menumbuhkan pluralisme religius, Ma'arif (2005), Machacek (2003) dan pendukung pluralisme lainnya sependapat tentang pentingnya peranan sekolah. Dalam konteks Indonesia, pendidikan agama memiliki peran khusus dan istimewa dalam menginternalisasikan sikap siswa sehingga menjadi seorang pluralis dalam masyarakat yang beradab. Kurikulum, dalam hal ini, merupakan sesuatu yang vital. Untuk itu, tulisan ini,⁶ bertujuan untuk menguji kurikulum

⁶Tulisan ini merupakan makalah yang pernah disampaikan pada International Conference on Teaching for Pluralism di UIN Alauddin Makassar, November 2007.

pendidikan Pendidikan Agama Islam saat ini (2006) untuk memahami apakah kurikulum tersebut sesuai dengan pendidikan pluralisme atau tidak. Tulisan ini dibuka dengan menyajikan karakteristik Kurikulum 2006 secara keseluruhan, dan kemudian mengajukan an-cangan teoretis mengenai kurikulum dan proses penyusunannya da-lam kaitannya dengan pendidikan Islam. Di bagian akhir, tulisan ini memberikan beberapa saran untuk mereformasi kurikulum PAI.

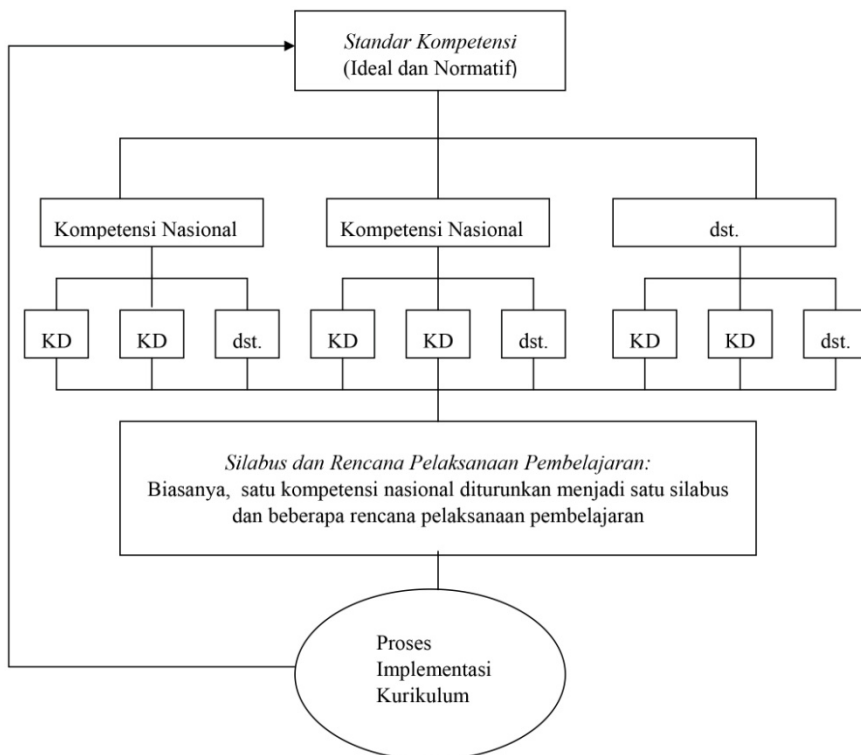
Kurikulum 2006

Pemerintah Indonesia masih memiliki peran signifikan dalam menyusun kurikulum sekolah, termasuk kurikulum pendidikan aga-ma. Secara umum, kurikulum sekolah-sekolah di Indonesia saat ini disusun berdasarkan kompetensi standar (Kurikulum Berbasis Kom-petensi) (Departemen Pendidikan Nasional, 2003d). Kompetensi-kompetensi standar nasional ini disusun oleh otoritas pendidikan pu-sat, Kemendiknas dan Kemenag. Kompetensi-kompetensi tersebut harus dicapai oleh siswa di tiap sekolah menengah di seluruh Indo-nesia, yang didapatkan melalui penilaian secara nasional yang juga populer disebut sebagai Ujian Nasional (UN), terlepas dari adanya perbedaan karakteristik sekolah-sekolah tersebut—misalnya ku-rangnya fasilitas dan guru di sebagian sekolah sedangkan di sekolah yang lain tidak. Kompetensi-kompetensi tersebut kemudian diturun-kan menjadi kompetensi-kompetensi dasar, yang juga ditetapkan oleh otoritas pusat (Departemen Pendidikan Nasional, 2003d, 2003e, 2003f). Hingga saat ini, kurikulum masing-masing mata pelajaran dikirimkan ke tiap sekolah, yang selanjutnya bertanggung jawab un-tuk mengembangkan kurikulum lebih jauh. Karena itu, kurikulum ini dinamakan “Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan” (KTSP), yang berarti bahwa kurikulum tersebut menggunakan suatu pendekatan penyusunan kurikulum berbasis sekolah (Skilbeck, 1984; Yamin, 2007). Struktur kurikulum sekarang ini digambarkan pada Diagram 2.

Tugas masing-masing unit sekolah setidaknya mencakup: (1) memastikan diimplementasikannya kurikulum; (2) mengembangkan silabus yang paling tidak mencakup komponen-komponen seperti indikator, pengalaman belajar, metode, materi, dan sistem penilaian; (3) menyusun rencana pembelajaran; (4) mengondisikan semua sa-

rana prasarana untuk membuat implementasi berjalan lancar; dan mengevaluasi proses dan hasil implementasi.

Diagram 2
Struktur Kurikulum



Tujuan-Tujuan PAI

PAI memiliki dua tujuan utama. *Pertama*, untuk meningkatkan keimanan melalui proses transfer dan pengembangan pengetahuan agama, internalisasi, aplikasi dan pengalaman akan ajaran-ajaran agama sehingga siswa menjadi Muslim yang keimanan dan ketakwannya kepada Allah selalu meningkat; dan *kedua*, menciptakan manusia Indonesia yang taat beragama, berakhlak mulia, berilmu, taat beribadah, cendekia, produktif, amanah, adil, disiplin, toleran, dan mampu memelihara keharmonisan pribadi dan masyarakat, serta

menciptakan budaya agama dalam komunitas sekolah (Departemen Pendidikan Nasional, 2006a).

Untuk mencapai tujuan-tujuan ideal dan normatif tersebut, beberapa standar kompetensi nasional dan kemudian kompetensi dasar disusun untuk masing-masing area PAI. Kewenangan diserahkan pada tiap unit sekolah (biasanya guru) untuk menyusun silabus dan rencana pelaksanaan pembelajaran, termasuk materi-materinya. Meskipun masing-masing sekolah berhak untuk menyusun sendiri materinya, buku-buku pegangan disusun secara pribadi oleh perorangan, biasanya guru, kemudian dijual ke sekolah. Pada beberapa kasus, sejumlah sekolah menciptakan materi-materi mereka sendiri untuk melestarikan kepentingan ideologis, pedagogis, dan kepentingan praktis lainnya. Sebagai contoh, sekolah-sekolah yang berafiliasi dengan gerakan *Salafi* membuat buku ajar PAI untuk mengakomodasi keyakinan-keyakinan dan praktik-praktik keagamaan mereka sendiri, yang agak berbeda dengan sekte lain (*mainstream*) di Indonesia. Akan tetapi, perbedaan-perbedaan tersebut masih berada dalam koridor yang searah untuk mencapai standar kompetensi yang sama bagi tiap sekolah.

Sebagaimana disinggung sebelumnya, konten PAI terdiri dari lima dimensi ajaran Islam, yaitu: Akidah, Fikih, Akhlak, Sejarah, dan Al-Qur'an dan Hadis. Kelima dimensi ini diajarkan dengan tujuan khusus dan diformulasikan untuk dicapai oleh siswa di masing-masing tingkatan. Dalam hal keterampilan religius, di level pendidikan tertinggi siswa diharapkan mampu menjadi khatib salat Jumat—suatu tujuan yang sulit dicapai secara praktis karena *input-input*-nya tidak memenuhi standar yang diharapkan (Departemen Pendidikan Nasional, 2006a, 2006b). Dengan menyajikan materi-materi ini, kurikulum PAI mengharapkan adanya keseimbangan antara tiga aspek berikut ini pada diri siswa: hubungan antara manusia dengan Tuhan; hubungan antara manusia dengan manusia; dan hubungan antara manusia dengan lingkungan atau makhluk lain.

Menyusun Kurikulum

Dalam merencanakan kurikulum, mempertimbangkan nilai-nilai merupakan salah satu tahapan yang sangat penting. Kelly (1980) me-

nyatakan bahwa “mengabaikan elemen nilai yang sangat esensial dan berusaha menyusun skema bebas nilai dalam perencanaan kurikulum sama halnya dengan melewati poin utama” (hlm. 10). Pada kenyataannya, Pring (1986) juga mengemukakan bahwa aktivitas-aktivitas pendidikan berkaitan erat dengan nilai-nilai yang berlaku dalam masyarakat di mana pendidikan itu berlangsung.

Dengan pemikiran tersebut, di antara berbagai model penyusunan kurikulum, *School-Based Curriculum Development – SCBD* (Penyusunan Kurikulum Berbasis-Sekolah) (Skilbeck, 1984) dianggap sesuai dengan kurikulum PAI karena dua alasan. *Pertama*, SCBD mengakomodasi nilai-nilai yang dipromosikan oleh PAI dalam satu tahapan penyusunannya, yakni analisis situasional. Penjelasan lebih lanjut tentang analisis situasional diberikan pada bagian ini nanti; dan *kedua*, SCBD memberikan kewenangan lebih kepada guru dalam penyusunan kurikulum. Hal ini karena SCBD adalah suatu jenis praktik berbasis sekolah yang berbentuk penyusunan kurikulum, dan guru memainkan peran penting di dalamnya (Brady, 1992; Skilbeck, 1984). Hal ini penting khususnya berkaitan dengan kurikulum baru (2004), yang menekankan pada keterlibatan aktif para guru dalam penyusunan kurikulum.

Skilbeck (1984) mendefinisikan SCBD sebagai “perencanaan, desain, implementasi, dan evaluasi terhadap program pembelajaran siswa oleh institusi pendidikan yang menaungi siswa-siswa tersebut” (hlm. 2). Menurut Marsh dan Willis (1999), definisi ini menekankan relasi yang mapan antara guru dan murid serta *stakeholder* penting lain di sekolah yang dicirikan oleh nilai-nilai, norma-norma, prosedur dan peran-peran tertentu.

Terdapat lima proses yang saling berkaitan dalam model penyusunan kurikulum ini: analisis situasional, penentuan tujuan, desain program, implementasi, penilaian dan evaluasi. Analisis situasional dalam model ini mengindikasikan suatu pendekatan yang lebih komprehensif terhadap kurikulum daripada model-model tradisional. “Situasi” tersebut tidak hanya mengarahkan persepsi guru, orang tua, komunitas, dan siswa terhadap kurikulum, tetapi juga kesadaran reflektif guru. Skilbeck (1984) membagi faktor-faktor yang membentuk situasi itu menjadi dua kelompok besar, internal dan eksternal. Dua

faktor yang sesuai untuk diungkapkan di sini adalah: *pertama*, perubahan-perubahan dan ekspektasi-ekspektasi kultural dan sosial, termasuk ekspektasi orang tua, persyaratan kepegawaian, asumsi-asumsi komunitas, nilai-nilai, hubungan-hubungan yang berubah (misalnya antara orang dewasa dengan anak-anak) dan ideologi; dan *kedua*, masalah-masalah dan kekurangan-kekurangan yang dirasakan ada dalam kurikulum.

Jelas bahwa SCBD menganggap penting situasi yang terdapat dalam kurikulum dengan memulai penyusunan kurikulum dengan analisis situasional. Dalam kaitannya dengan pendidikan Islam, analisis situasional yang meliputi tinjauan terhadap perubahan-perubahan kultural dan sosial adalah sangat penting. Nilai-nilai yang berubah seperti bagaimana orang Islam harus memandang pemeluk agama lain dan bagaimana mereka harus bersikap dapat diakomodasi dalam proses penyusunan kurikulum dengan menggunakan model SCBD.

Kurikulum Hidup

Brady dan Kennedy (2003) menjelaskan secara tuntas bahwa terdapat perbedaan pendapat tentang definisi kurikulum sekolah. Sebagian mengklaim bahwa suatu kurikulum merupakan muatan atau tujuan-tujuan di mana sekolah menginginkan siswa untuk mencapainya. Sebagian lain mendefinisikan kurikulum sebagai seperangkat strategi instruksional yang direncanakan akan digunakan oleh guru. Brady dan Kennedy (2003) berpendapat lebih jauh bahwa perbedaan dalam mendefinisikan kurikulum tersebut disebabkan oleh kepentingan yang berbeda terhadap pendidikan sekolah. Masing-masing pihak—mulai dari pemerintah hingga orang tua—memiliki kepentingan dalam pendidikan. Komunitas bisnis, misalnya, mengharapkan agar pendidikan menciptakan siswa dengan keterampilan-keterampilan yang siap pakai. Kelompok-kelompok agama menginginkan agar kurikulum mengakomodasi pengajaran agama sehingga siswa dapat dipandu menuju kebenaran yang diyakini oleh kelompok agama tersebut.

Dalam konteks pendidikan Islam, Raihani (2001, hlm. 43) mendefinisikan kurikulum sebagai “seperangkat pengalaman yang dijalankan oleh siswa dengan panduan dari sekolah, untuk mencapai

tujuan-tujuan sekolah mereka.” Definisi ini dianggap sesuai dengan sifat pendidikan Islam yang memberi tekanan kuat pada pentingnya internalisasi nilai-nilai dalam diri siswa. Dalam bingkai taksonomi Bloom (1956), pendidikan Islam sangat memperhatikan domain afektif dari siswa. Dengan kata lain, pendidikan Islam bertujuan mencetak siswa yang memiliki komitmen kuat terhadap Islam dan berakhlak mulia (Al-Attas, 1979).

Definisi di atas juga menggarisbawahi beberapa poin penting, yakni: *pertama*, tujuan-tujuan sekolah adalah fokus dan orientasi utama dari kurikulum. Penyusunan kurikulum, perencanaan, implementasi dan evaluasi di sekolah harus konsisten dengan tujuan. Ada beragam faktor yang memengaruhi formulasi tujuan seperti nilai-nilai sosio-kultural dan orang-orang yang terlibat di sekolah; *kedua*, penekanan terhadap tujuan dalam definisi ini memungkinkan adanya peluang bagi guru untuk “bermain-main” dengan pengalaman-pengalaman belajar yang direncanakan secara tertulis selama hal itu sejalan dengan tujuan-tujuan tadi. Kreativitas guru juga dibutuhkan dalam berinteraksi dengan siswa, dan sebaiknya mereka tidak dipaksa mengikuti kurikulum tertulis; *ketiga*, interaksi antara siswa dan guru harus merefleksikan hubungan yang berorientasi pada siswa, dan guru hanya menjadi pemandu; *keempat*, evaluasi implementasi kurikulum merupakan bagian penting dari kurikulum. Implementasi harus dianggap berhasil jika sejalan dengan tujuan-tujuan; dan *kelima*, kurikulum jauh lebih luas dari apa yang tertulis dalam dokumen.

Salah satu poin di atas yang patut diperhatikan dalam kaitannya dengan topik tulisan ini adalah bentuk lain kurikulum yang diimplikasikan oleh definisi tersebut, yakni kurikulum yang hidup. Kurikulum hidup adalah seperangkat pengalaman yang dirasakan oleh siswa sebagai hasil interaksi antara mereka dengan guru dan situasi yang diciptakan oleh guru (Hunkins, 1985). Ini tidak tertulis dalam kurikulum yang direncanakan. Kurikulum ini tersembunyi, dan karena itu berhubungan erat dengan nilai-nilai yang dipegang oleh guru maupun siswa. Kurikulum ini juga mencakup situasi-situasi sekolah secara umum yang sangat berpengaruh pada perilaku siswa. Sebagai contoh, perilaku guru dalam proses pengajaran dialami oleh siswa, dan dapat menjadi pelajaran yang bisa diambil siswa. Sebagian peri-

laku dimaksudkan sebagai contoh bagi siswa, dan sebagian yang lain tidak.

Peran kurikulum hidup ini sangat vital karena dapat memberikan kontribusi dalam proporsi yang lebih besar terhadap pengalaman belajar siswa dibandingkan dengan kurikulum tertulis (Hunkins, 1985; Jones & Steinbrink, 1988; Kelly, 1980). Siswa dapat dengan mudah meniru perilaku guru—baik atau buruk—yang mereka saksikan selama di sekolah. Ini terjadi khususnya dalam kultur Indonesia yang memosisikan guru sebagai orang yang patut ditiru. Guru masih dianggap sebagai contoh “perilaku” yang sempurna. Karena itu, para guru pendidikan Islam harus sadar akan pentingnya kurikulum hidup karena perilaku mereka dapat menjadi kontraproduktif dengan tujuan-tujuan yang tertulis dalam kurikulum. Selain itu, sistem sekolah dan situasi harus secara sadar dibangun untuk memfasilitasi pencapaian tujuan-tujuan pendidikan sekolah.

Masalah-Masalah dalam Kurikulum PAI tentang Pendidikan Pluralisme

Tujuan-tujuan Kurikulum PAI 2006 sudah disajikan di atas. Dibandingkan dengan kurikulum sebelumnya (1994 & 1999), diturunkan dari tujuan-tujuan, kurikulum saat ini menentukan kompetensi standar bagi masing-masing siswa di tiap tingkatan, yang tidak ditemukan dalam Kurikulum 1994 dan 1999 (Departemen Pendidikan Nasional, 2003d). Kompetensi-kompetensi tersebut mencakup kemampuan-kemampuan kognitif, psikomotorik, dan afektif. Akan tetapi, dalam kaitannya dengan pengajaran pluralisme religius, rincian kompetensi dasarnya tidak mencakup aspek-aspek kemampuan siswa dalam menghargai perbedaan dan keragaman, dan dalam berinteraksi secara positif dalam masyarakat yang beragam (Departemen Pendidikan Nasional, 2003a, 2003b, 2003c). Lebih jelasnya, tidak ada kompetensi dasar tentang pluralisme dan toleransi dalam Kurikulum PAI tingkat dasar (Departemen Pendidikan Nasional, 2003a). Pada Kurikulum PAI untuk sekolah menengah pertama (SMP/MTs) dan menengah atas (SMA/MA/SMK), salah satu kompetensi dasarnya adalah “membiasakan perilaku terpuji.” Di bawah standar kompetensi ini disusun tiga kompetensi dasar, yang belum dapat dianggap sudah memenuhi persyaratan suatu perumusan kompetensi yang

baik (Departemen Pendidikan Nasional, 2006a, 2006b). Pada Kurikulum tingkat menengah pertama, tiga kompetensi dasarnya adalah sebagai berikut: menjelaskan pengertian *qanā'ah* dan *tasāmuḥ*; menampilkan contoh perilaku *qanā'ah* dan *tasāmuḥ*; dan membiasakan perilaku *qanā'ah* dan *tasāmuḥ* dalam kehidupan sehari-hari.

Sementara itu, pada Kurikulum PAI untuk tingkat menengah atas, tiga kompetensi dasar dirumuskan sebagai berikut: menjelaskan pengertian dan maksud persatuan dan kerukunan; menampilkan contoh perilaku persatuan dan kerukunan; dan membiasakan perilaku persatuan dan kerukunan.

Penting untuk dicatat bahwa kompetensi-kompetensi yang disebutkan di atas baik untuk tingkat menengah pertama maupun menengah atas tercakup dalam materi Akhlak. Hal ini mengindikasikan bahwa pluralisme religius dan toleransi hanya mendapatkan sedikit porsi dari keseluruhan kurikulum. Padahal sebenarnya, pluralisme religius dan toleransi diakomodasi dan dapat dimasukkan dalam proses pengajaran, dalam berbagai materi keislaman seperti Sejarah Islam, Al-Qur'an, Hadis, Akidah & Akhlak, serta Fikih. Sebagai contoh, pada materi Sejarah Islam, para siswa mempelajari contoh-contoh sikap toleran Nabi Muhammad saw. dan para sahabatnya. Guru dapat menggunakan pendekatan komparatif dan reflektif untuk menanamkan kesadaran akan pentingnya toleransi dalam hubungan antarmanusia. Sikap toleran yang dipraktikkan oleh Nabi dan para sahabatnya harus disebutkan dalam membandingkan dengan situasi masyarakat Muslim Indonesia saat ini. Refleksi tentang apa yang terjadi saat ini dalam hal toleransi beragama harus dilakukan dalam pengajaran Sejarah Islam.

Skenario di atas mungkin dilakukan dalam implementasi kurikulum 2006 karena kurikulum tersebut memberi kewenangan kepada guru untuk menyusun silabusnya sendiri dan juga pengajaran atau praktik-praktik instruksional. Dalam menyusun silabus dan instruksi, guru harus mengikuti standar kompetensi dan kompetensi dasar yang ditentukan dalam kurikulum. Mereka harus menentukan indikator dari setiap kompetensi, dan selanjutnya memilih muatan untuk diberikan pada siswa serta hasil belajar. Jadi, meskipun tidak banyak disebutkan tentang pendidikan pluralisme dan toleransi da-

lam kurikulum formal, pertanyaan dapat diajukan mengenai bagaimana para guru di Indonesia menyusun kompetensi lebih dari apa yang disebutkan? Lebih jauh lagi, para guru saat ini berada dalam situasi pergeseran paradigma dari sentralis menuju desentralis, yang mengharuskan adanya perubahan-perubahan pola pikir dan budaya.

Mengenai evaluasi, Kurikulum PAI 2006 menekankan pada pencapaian kompetensi-kompetensi standar nasional oleh siswa (Departemen Pendidikan Nasional, 2003b). Dalam evaluasi ini, disarankan untuk menggunakan penilaian berbasis kelas, yang sangat berkaitan dengan taksonomi tujuan-tujuan: kognitif, afektif, dan psikomotorik. Kurikulum sekarang ini juga mengingatkan bahwa dalam konteks PAI domain afektif sangat dominan. Karena itu, sistem dan proses penilaian harus disusun berdasarkan pentingnya hal tersebut. Bagaimanapun, kurikulum PAI 2006 tidak memerinci bagaimana menilai domain afektif kompetensi-kompetensi tersebut, padahal ia merupakan bagian paling dominan di dalamnya.

Ringkasnya, Kurikulum PAI yang baru dimaksudkan agar siswa mencapai kompetensi-kompetensi khusus dalam kehidupan agama mereka. Perumusan standar kompetensi dan kompetensi dasar merupakan salah satu kelebihan kurikulum ini. Selain itu, kurikulum ini juga memungkinkan guru, dalam porsi besar, untuk menciptakan inisiatif dan mengimplementasikan inovasi-inovasi dalam kurikulum, serta mendorong mereka untuk menyusun lebih jauh kompetensi-kompetensi dasar. Akan tetapi, dalam kaitannya dengan pengajaran pluralisme dan toleransi, kurikulum tersebut tidak banyak menentukan kompetensi-kompetensi untuk dicapai oleh siswa. Hal ini tidak kongruen dengan definisi PAI yang memberikan penekanan salah satunya pada perilaku siswa yang pluralis dan toleran. Karena itu, tidak dapat dikatakan bahwa Kurikulum PAI yang baru ini cukup mengakomodasi dan mendukung pluralisme dan toleransi beragama.

Sebagaimana diakui pula dalam kurikulum, PAI pada dasarnya merupakan pengajaran nilai-nilai moral yang diarahkan untuk membangun domain afektif siswa. Akan tetapi, dengan mengadopsi pendekatan Kurikulum Berbasis Kompetensi pada semua aspek kurikulum akan membuat pencapaian tujuan-tujuan PAI menjadi lebih sulit. Hal ini karena tipe kurikulum (berbasis kompetensi) ini pada

dasarnya dan pada mulanya disusun bagi sekolah kejuruan untuk memenuhi kebutuhan siswa agar siap bekerja melalui penentuan kompetensi-kompetensi. Kompetensi-kompetensi harus memiliki indikator-indikator yang dapat diukur sehingga sistem penilaiannya dapat memberikan informasi yang tepat mengenai pencapaian tujuan-tujuan dan target-target kurikulum. Karena itu, kompetensi-kompetensi itu sebagian besar mencakup aspek-aspek domain kognitif dan psikomotorik dari tujuan-tujuan kurikulum, dan sangat sulit diformulasikan untuk mencakup domain afektif.

Rekomendasi Tindakan

Berdasarkan paparan di atas, maka di sini dapat dikemukakan beberapa rekomendasi tindakan yang dinilai dapat memperbaiki kurikulum PAI.

1. Sebaiknya dilakukan beberapa revisi terhadap Kurikulum PAI, khususnya dalam hal sinkronisasi antara masing-masing komponen kurikulum seperti: definisi PAI, tujuan-tujuan kurikulum, standar kompetensi dan kompetensi dasar. Kompetensi dasar harus dirumuskan untuk menerjemahkan dan merespons definisi serta tujuan-tujuan Kurikulum PAI. Menurut prinsip penyusunan kurikulum secara umum penyebutan suatu kualitas dalam definisi dan tujuan memiliki konsekuensi logis dalam komponen-komponen selanjutnya dari kurikulum tersebut.
2. Setelah revisi dilakukan, sebagai konsekuensinya silabus harus disusun mengikuti kompetensi dasar yang sudah ditentukan. Silabus harus menyatakan dengan jelas hasil belajar dan pengalaman belajar yang harus dijalankan oleh siswa. Hasil belajar berupa sikap pluralis dan toleran harus menginspirasi proses instruksional dan pengalaman belajar siswa. Sebagai ilustrasi, lihat Appendix 1 yang menggambarkan silabus PAI imajiner.
3. Selain memberi tekanan pada domain kognitif dan psikomotorik dari hasil belajar siswa, pengalaman belajar PAI harus diorientasikan untuk membangun domain afektif. Dalam hal ini, memberi tekanan pada kurikulum hidup merupakan suatu keharusan dalam mencapai hasil belajar secara efektif. Mengajarkan toleransi dan pluralisme tidak hanya dengan mengimplementasikan

kurikulum tertulis untuk mencapai tujuan-tujuan tertulis, tetapi juga dengan mengatur pengalaman-pengalaman belajar yang berfokus pada pencapaian tujuan-tujuan. Hal ini mencakup situasi-situasi kelas dan sekolah, interaksi antara guru dan siswa baik di dalam dan di luar kelas, sikap dan perilaku guru yang merupakan contoh bagi siswa, dan sebagainya. Sederhananya, semua komponen sistem sekolah harus dibangun secara sadar untuk menjadi pengalaman belajar yang mendukung pengajaran pluralisme di sekolah.

4. Penting untuk mempertimbangkan dimasukkannya muatan perbandingan agama dalam kurikulum untuk membekali siswa dengan pengetahuan yang cukup dan sesuai tentang agama-agama lain (Ma'arif, 2005). Hal ini bisa dimasukkan dalam pengajaran tentang keyakinan atau akidah. Penekanannya bukan pada upaya menunjukkan keyakinan mana yang paling superior atau paling benar, tetapi pada pemahaman terhadap keyakinan lain sehingga sikap toleran dapat terinternalisasikan dalam diri siswa.
5. Karena itu, salah satu faktor yang berpengaruh dalam menciptakan sistem semacam itu adalah kepemimpinan. Para pemimpin sekolah menggunakan kualitas-kualitas dalam menyusun visi, menentukan strategi, dan mengintervensi beragam kondisi sekolah untuk memfasilitasi pencapaian hasil-hasil sekolah. Dalam kaitannya dengan pengajaran pluralisme, kepemimpinan memainkan peranan penting dalam menyusun visi bersama, dan selanjutnya mengarahkan strategi, membangun struktur sekolah yang mendukung pengajaran pluralisme, dan lebih penting lagi menciptakan budaya pluralis di sekolah. Dengan kata lain, sebelum sikap-sikap pluralis dapat diinternalisasikan dalam diri siswa, kepala sekolah dan guru haruslah yang pertama meyakini dan memahami pentingnya pluralisme. Hal ini merupakan problem mendasar karena pluralisme berkaitan dengan keyakinan dan pemahaman agama.

Kesimpulan

Pengajaran pluralisme berarti mengajarkan dan menginternalisasikan sikap-sikap toleran dalam kepribadian siswa. Pengalaman belajar yang meliputi rasionalisasi dan stimulasi emosional merupakan hal yang vital. Pengembangan profesional secara berkelanjutan dalam hal pengajaran pluralisme harus direncanakan dan ditetapkan. Kepala sekolah yang mampu menciptakan sekolah yang pluralis juga sangat penting di mana sekolah menjadi miniatur masyarakat pluralis di mana siswa belajar, berinteraksi, dan mengalami bagaimana cara menjadi orang yang pluralis dan bagaimana belajar di dalamnya.

Mengajarkan pluralisme sangat berkaitan dengan keyakinan dan pemahaman agama. Hal ini merupakan tantangan dan hambatan terbesar. Seseorang bisa saja harus mengubah keyakinan asalnya jika dia ingin menjadi orang yang pluralis. Karena itu, pluralisme pendidikan merupakan tantangan terberat bagi guru yang tidak percaya pada pluralisme. Mustahil mengajarkan pluralisme jika guru itu sendiri tidak memiliki keyakinan, pemahaman, dan sikap yang pluralis dan toleran. Terlebih lagi, mengubah keyakinan bukan hal yang mudah.

Referensi

- Al-Attas, S. M. N. (Ed.). (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals-Handbook 1, Cognitive Domain*. London: Longmans.
- Brady, L. (1992). *Curriculum Development* (Edisi keempat). New York: Prentice Hall.
- Brady, L., & Kennedy, K. (2003). *Curriculum Construction* (Edisi kedua). French Forest: Pearson Prentice Hall.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003a). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Dasar dan Madrasah Ibtidaiyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

- Departemen Pendidikan Nasional. (2003b). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Menengah Atas dan Madrasah Aliyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003c). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Menengah Pertama dan Madrasah Tsanawiyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003d). *Kurikulum Berbasis Kompetensi*. Retrieved 24 December, 2003, from <http://www.puskur.or.id>
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003e). Model Pelatihan Dan Pengembangan Silabus. *Pelayanan Profesional Kurikulum 2004* Retrieved 19 September, 2005, from <http://www.puskur.or.id>
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003f). Pengelolaan Kurikulum 2004 Di Tingkat Sekolah. *Pelayanan Profesional Kurikulum 2004* Retrieved 19 September, 2005, from <http://www.puskur.or.id>
- Departemen Pendidikan Nasional. (2006a). *KTSP Pendidikan Agama Islam: Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SMA, MA, SMALB, SMK dan MAK*. Jakarta: Depdiknas.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2006b). *KTSP Pendidikan Agama Islam: Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SMP, MTS, dan SMPLB*. Jakarta: Depdiknas.
- Fachruddin, F. (2006). *Agama dan Pendidikan Demokrasi: Pengalaman Muhammadiyah dan Nahdlatul Ulama*. Jakarta: Pustaka Alvabet.
- Hick, J. (1999). *The Fifth Dimension: An Exploration of the Spiritual Realm*. Oxford, U.K.: Oneworld Publications.
- Hunkins, F. P. (1985). *Curriculum Development: Program Improvement*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Jones, R. M., & Steinbrink, J. E. (1988). Confluent Curriculum Development: A Logical Proposal. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(1), 185-200.

- Kelly, A. V. (1980). Ideological Constraints on Curriculum Planning. Dalam A. V. Kelly (Ed.), *Curriculum Context*. London: Harper & Row.
- Ma'arif, S. (2005). *Pendidikan Pluralisme di Indonesia*. Jogjakarta: Logung Pustaka.
- Machacek, D. W. (2003). *Meaningful Diversity: A Culture of Religious Pluralism*. Paper presented at the The Religious Pluralism in Southern California Conference, UC Santa Barbara.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (Edisi kedua). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Muhaimin, Suti'ah, & Ali, N. (2001). *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah*. Bandung: Rosda Karya.
- Pring, R. (1986). Aims, Problems and Curriculum Contexts. dalam P. Tomlinson & M. Quinton (Editor), *Values across the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Raihani. (2001). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Unpublished Master's, The University of Melbourne, Melbourne, VIC.
- Shihab, A. (1995). *Islam Inklusif*. Bandung: Mizan.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper and Row.
- Yamin, H. M. (2007). *Profesionalisasi Guru dan Implementasi KTSP*. Jakarta: Gaung Persada Press. •

Apendiks 1. Silabus⁷ Imajiner PAI yang Menggarisbawahi Kompetensi Dasar Pluralis

MATA PELAJARAN PENDIDIKAN AGAMA ISLAM SEKOLAH MENENGAH ATAS & MADRASAH ALIYAH KELAS X

Aspek	Standar Kompetensi	Kompetensi Dasar	Indikator	Materi Primer	Pengalaman Belajar	Alokasi Waktu	Sumber	Penilaian
Tarikh	Mendeskrripsikan sikap toleran yang dipraktikkan dalam sejarah Islam	Mendeskrripsikan sikap toleran yang dipraktikkan oleh Nabi Muhammad	<ul style="list-style-type: none"> - Menjelaskan karakteristik masyarakat Madinah. - Mengidentifikasi potensi konflik antara segmen-segmen dalam masyarakat. - Menjelaskan ajaran, sikap, dan praktik-praktik Nabi Muhammad dalam konteks masyarakat yang plural - Membandingkan kisah tersebut dengan situasi Muslim saat ini 	Sejarah Nabi Muhammad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Membaca Kisah tentang toleransi yang dipraktikkan oleh Nabi Muhammad di Madinah. 2. Mendengarkan pernyataan guru tentang moral kisah tersebut. 3. Mendiskusikan aspek-aspek kisah dengan guru, dan membahas secara kritis beberapa tindakan Nabi. 4. Merefleksikan praktik toleransi masyarakat Muslim di Indonesia saat ini. 	2 jam	Buku-buku Sejarah Islam	Menguji kemampuan siswa dalam mendeskripsikan toleransi yang dipraktikkan oleh Nabi Muhammad, apa yang terjadi saat ini.

⁷Format silabus ini sesuai dengan salah satu rekomendasi di Pusat Kurikulum Diknas

Bab 5

“Geliat” Guru Madrasah dalam Konteks Desentralisasi Pendidikan

Pendahuluan

Tulisan ini diambil dari sebuah penelitian saya dan Prof Lyn Parker dari University of Western Australia yang mengkaji secara komprehensif manajemen pendidikan di beberapa madrasah di Indonesia (Parker & Raihani, 2009). Karena terbatasnya ruang dalam buku ini, maka saya hanya akan menyetengahkan sekuplik dari hasil penelitian tersebut dengan memfokuskan pembahasan pada peran guru dalam implementasi manajemen berbasis sekolah (MBS) di Yogyakarta. Di samping itu, pemaparan tentang “geliat” guru madrasah diadaptasi secara khusus dengan kebutuhan buku yang ada di tangan pembaca ini yang sebagian besar audiensnya adalah para guru. Tulisan ini akan menyajikan temuan-temuan tentang bagaimana guru madrasah memaknai peran mereka dalam konteks MBS, melaksanakan peran tersebut secara dinamis dan improvisatif, dan tentang interaksi mereka dengan faktor-faktor yang memengaruhi efektivitas peran khas mereka sebagai guru profesional. Gam-

baran singkat tentang madrasah dalam peta politik pendidikan Indonesia akan mendahului penyajian temuan dan analisis penelitian.

Pendekatan penelitian yang dipakai adalah studi kasus. Dari enam kasus yang diteliti di Yogyakarta dan Sumatra Barat, Madrasah Ibtidaiyah Negeri (MIN) ini adalah salah satunya. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam (*in-depth interview*), *Focus Group Discussion* (FGD), observasi dan pengumpulan dokumen-dokumen yang relevan. Wawancara dilakukan secara individual kepada kepala sekolah, guru, orang tua, tokoh masyarakat, ketua komite madrasah, dan pejabat Mapenda Departemen Agama. Sementara FGD dilakukan untuk menggali data dari orangtua, guru-guru, dan anggota komite. Dalam tulisan ini, data yang banyak dipakai adalah dari guru. Penelitian berlangsung di Agustus dan September 2009.

Madrasah: Antara Kuasa Pusat dan Daerah

Madrasah sebagai salah satu institusi pendidikan Indonesia ter-tua mempunyai peran penting dalam ikut serta mencerdaskan kehidupan bangsa (Hasbullah, 1995; Raihani, 2009). Pada awal perkembangannya, peran madrasah banyak ditunjukkan dalam bidang pendidikan agama Islam dan akhlak masyarakat. Peran seperti ini kemudian bergeser ke arah penyamaan madrasah dengan sekolah umum sebagai akibat pergulatan panjang dan berkelanjutan antara politik sekuler nasionalis dan agamis (Effendy, 2001). Pada akhirnya, seperti yang kita saksikan sekarang ini, madrasah secara akademis tidak lagi sekolah agama, tetapi hanyalah sekolah umum yang berada di bawah yurisdiksi dan administrasi Kementerian Agama.

Berada di bawah naungan Kementerian Agama, pada era otonomi daerah sekarang ini, ternyata membuat madrasah tidak setara dengan sekolah-sekolah umum di bawah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan walaupun secara akademis dan fungsi dikatakan dan diharapkan sama. Undang-Undang Nomor 22 Tahun 1999 tentang Otonomi Daerah yang memasukkan Departemen Agama secara vertikal ke dalam “golongan” departemen dan lembaga yang tidak diotonomikan, membuat pemerintah daerah kesulitan untuk membantu madrasah, walaupun disadari sepenuhnya bahwa peran dan fungsi madrasah sama dengan sekolah umum, yaitu menyediakan

layanan pendidikan di daerah di mana madrasah berada. Sebagian pemerintah daerah memang menyiasati hal ini dengan cara memberikan bantuan kepada madrasah melalui mekanisme bantuan lembaga sosial keagamaan. Akan tetapi, bantuan seperti ini tidak akan berjalan kontinu seperti halnya bantuan rutin kepada sekolah umum yang memang secara legal berada di bawah kuasa dan administrasi pemerintah daerah. Pola bantuan seperti itu juga sangat bergantung kepada *political will* dari pemerintah daerah masing-masing (wawancara dengan pejabat dan staf Departemen Agama RI, Agustus 2009).

Perasaan terpinggirkan dan *powerless* menyelimuti komunitas madrasah di tengah tuntutan penyamaan kualitas dengan sekolah umum melalui standarisasi kompetensi lulusan (Ujian Nasional). Mereka merasa terpisah dan tertinggal jauh dari para konterpat mereka di sekolah-sekolah Kemendikbud. Maka kemudian bermunculanlah di beberapa provinsi Persatuan Guru Madrasah Indonesia (PGMI) yang mereka tujukan untuk memperoleh *bargaining position* yang lebih baik (perbincangan informal dengan pengurus PGMI saat AIGRP Forum, Desember 2009). Namun, alih-alih tujuan seperti itu tercapai, menurut saya, mereka secara pelan ikut memarginalkan diri mereka sendiri dengan menjauh dari asosiasi keguruan (PGRI) yang lebih besar. Perasaan termarginalkan tersebut kemudian diperparah oleh mekanisme yang tercipta berkenaan dengan hubungan antara Kemenag dan Kemendikbud yang cenderung tidak setara. Satu contoh adalah *information* atau *knowledge sharing* antara kedua lembaga tersebut belum berjalan dengan baik, sehingga sebuah informasi yang mestinya didapatkan secara bersamaan akan sampai ke komunitas madrasah atau Kemenag jauh lebih terlambat.

Temuan penelitian kami mengatakan bahwa ketidakadilan seperti ini akan lebih terasa pada madrasah-madrasah swasta yang berada di tengah masyarakat menengah ke bawah yang tidak memungkinkan untuk memobilisasi dana swadaya masyarakat untuk membantu madrasah (Parker & Raihani, 2009). Madrasah swasta berjumlah hampir 90 persen dari seluruh madrasah yang ada. Dana Bantuan Operasional Sekolah yang mereka dapatkan sangat tidak mencukupi biaya operasional madrasah di mana guru-gurunya sebagian besar atau bahkan semuanya adalah tenaga honorer. Ironisnya,

keadaan seperti ini kemudian dibanggakan oleh sebagian pejabat Kemenag sebagai manifestasi dari independensi dan komitmen madrasah dalam melaksanakan program MBS. Katanya: “madrasah dibantu atau tidak sudah teruji ketahanannya dan akan tetap hidup”. Pernyataan ini bisa jadi betul, tetapi jelas tidak akan bisa menjawab pertanyaan tentang rendahnya kualitas proses dan *outcome* dari madrasah karena kekurangan perhatian dan dana dari pemerintah.

Secara umum, desentralisasi pendidikan memang belum berjalan seperti yang diinginkan (Bandur, 2008; Bjork, 2005). Dalam konteks madrasah, politik desentralisasi dan otonomi kewenangan ternyata hanya berjalan parsial dan cenderung diskriminatif. Tidak ada keseimbangan antara hak dan kewajiban yang diberikan dan dibebankan kepada madrasah. Ketidakadilan ini akan terus berlangsung selama tidak ada solusi permanen melalui kebijakan nyata yang menyetarakan madrasah dengan sekolah sebagai lembaga penyedia layanan pendidikan terhadap anak bangsa ini.

Kasus MIN di Yogyakarta

Gambaran di atas adalah kondisi madrasah secara umum di negara kita. Dalam kondisi sulit seperti itu tentu ada beberapa kasus eksepsional yang bisa kita temukan, seperti kasus salah satu MIN di Provinsi DIY ini. Kasus seperti ini mungkin dapat dijadikan model bagi madrasah khususnya guru-guru yang lain, tentu dengan mempertimbangkan daya generalisasi dari kasus ini.

MIN yang mempunyai kurang lebih 270 siswa terdaftar pada 2009 ini hancur porak poranda ketika terjadi gempa Yogyakarta tahun 2006 lalu. Dengan berbekal semangat dan dukungan warga, kepala madrasah dan para guru akhirnya bisa kembali membangun madrasah. Dukungan signifikan mereka dapatkan dari sebuah lembaga internasional yang peduli dengan korban gempa Yogyakarta. Yayasan ini membangun kembali gedung MIN dan yang terpenting menurut para guru adalah memberikan pelatihan MBS bagi para *stakeholder* madrasah. Menurut mereka, pelatihan ini mempunyai manfaat yang sangat besar dan bersama dengan gempa tersebut merupakan titik balik dari kisah sukses madrasah ini. Dengan jumlah 20 orang guru ditambah sepuluh staf lainnya, MIN ini sejak 2007 ber-

benah dan menjadi salah satu madrasah unggulan di Yogyakarta. Sepuluh dari guru MIN ini sudah bersertifikasi (data saat penelitian 2009). Sementara itu, lingkungan madrasah dapat dikatakan mempunyai pendidikan agama yang kuat. Terdapat puluhan penghafal Al-Qur'an di desa tersebut termasuk salah seorang orang tua siswa yang diwawancarai. Kalau ditinjau dari kemampuan ekonomi orang tua, maka masyarakat sekitar madrasah dapat digolongkan berpenghasilan menengah ke bawah dengan penghasilan rata-rata Rp 400,000 per bulan. Namun, prestasi MIN ini baik akademik maupun nonakademik pascagempa menempatkannya menjadi salah satu MIN yang diminati. Secara akademis, MIN ini mencapai seratus persen kelulusan siswa dan menempati peringkat pertama di Provinsi Yogyakarta. Pada 2009, MIN menjadi salah satu madrasah tersehat se-Indonesia yang membawa kepala madrasahnyanya ke Istana Negara untuk menerima penghargaan pada peringatan HUT RI tahun 2009.

Karakteristik dan Aktivitas Guru Profesional

Beberapa karakteristik dan kualitas dari guru-guru di MIN Yogyakarta ini tersaji dalam paparan berikut. Saya tidak akan menggunakan teori-teori kompetensi keguruan yang sering dipakai sebagai standar bagi profesionalisme guru, karena kompetensi-kompetensi tersebut terasa terlalu ideal untuk kondisi dunia keguruan kita. Saya ingin menyajikan apa yang terjadi pada sebuah madrasah yang kemungkinan besar dapat ditiru atau paling tidak dijadikan bahan perbandingan bagi guru-guru yang lain. Mungkin teoretisasi fakta yang ditemukan seperti halnya sifat penelitian *grounded research* menjadi lebih penting daripada menggunakan teori tertentu untuk memperbandingkannya dengan temuan-temuan yang ada.

Keyakinan, Pemahaman dan Komitmen

Salah satu kualitas yang dimiliki oleh guru-guru di MIN ini adalah keyakinan bahwa mereka bisa membuat perubahan pada anak didik mereka dan madrasah. Mereka yakin akan peran vital dari guru dalam proses pendidikan, dan menjadi orang tua kedua bagi para siswa setelah orang tua biologis mereka. Keyakinan ini tampaknya menjadi motivator utama bagi mereka dalam menjalani profesi sebagai guru yang setiap saat harus mampu menunjukkan kemampuan prima

baik dalam mengajar, mendidik, berkomunikasi dan meningkatkan kualitas diri mereka. Tak ada seorang guru yang diwawancarai yang mengingkari bahwa guru dalam konteks sekarang tidak sama dengan guru pada masa-masa sebelumnya. Karena itu, saya melihat, bahwa di samping keyakinan kuat di atas, para guru di madrasah ini mempunyai pemahaman yang baik terhadap peran mereka sebagai guru di era desentralisasi ini.

Tidak bisa dipungkiri bahwa perubahan peran guru dengan adanya *shifting paradigm* dalam manajemen pendidikan di Indonesia adalah sebuah keniscayaan. Perubahan itu meliputi pola pikir, budaya, semangat, pengetahuan dan keterampilan sebagai guru yang profesional. Guru-guru yang diwawancarai secara meyakinkan menunjukkan bahwa mereka memahami dengan baik peran-peran tersebut. Seorang guru, Salimah,⁸ misalnya mengatakan:

Sekarang ini Pak, guru-guru tidak hanya mengajar, tetapi juga harus terampil bagaimana mengembangkan kurikulum dan pembelajaran dalam kelas. Terus harus tahu bagaimana cara berkomunikasi dengan orangtua murid.

Pemahaman tentang peran dalam mengembangkan kurikulum dan pembelajaran serta cara berkomunikasi secara efektif dengan orang tua siswa merupakan sebuah kesadaran yang muncul setelah mengikuti pelatihan MBS yang disponsori oleh lembaga internasional seperti disebutkan di atas. Kalau sebelumnya guru lebih cenderung hanya menjadi pelaksana kurikulum di kelas, saat ini seperti yang ditunjukkan oleh guru-guru madrasah yang diteliti ini sudah beranjak kepada pengembang kurikulum. Dengan kata lain, mereka mampu menjabarkan standar-standar kompetensi kurikulum secara mandiri ke dalam program pembelajaran yang efektif. Hal ini, dan cara mereka berkomunikasi dengan orang tua, akan dibahas lebih detail pada bagian khusus dalam tulisan ini.

⁸Semua nama yang disebutkan dalam tulisan ini adalah bukan nama asli atau sudah disamarkan untuk kerahasiaan dan etika penelitian.

Seiring dengan kuatnya keyakinan yang mereka pegang dan perubahan pemahaman tentang peran mereka sebagai guru profesional, satu hal lain yang mengagumkan adalah komitmen mereka terhadap profesi keguruan. Ada seorang figur ibu guru yang sudah tua dan memasuki usia pensiun, tetapi masih aktif mengajar. Tidak hanya itu, ibu guru ini mampu mengikuti perubahan-perubahan yang dituntut untuk menjadi guru profesional. Beliau menjadi inspirator bagi guru-guru lain. Komitmen kuat dan etos yang tinggi sebagai guru ditunjukkan oleh semua guru yang bertugas di madrasah ini. Ketika guru-guru diminta menceritakan kelebihan yang dimiliki oleh madrasah ini, mereka hampir semuanya (dalam wawancara terpisah) mengatakan seperti berikut:

Jadi, ini maaf ya, bukannya nyombong, tetapi guru-guru di sini punya etos kerja yang tinggi. Komitmennya wah luar biasa Mas. Kita datang ke sekolah pagi-pagi sebelum jam tujuh, dan pulang sudah sore. Bahkan ada yang sampai jam lima karena kegiatan-kegiatan tambahan di sekolah (Pak Joko).

Kegiatan-kegiatan dimaksud adalah les-les tambahan yang diberikan kepada anak-anak yang membutuhkan perhatian dalam belajarnya. Les-les tambahan ini dibicarakan dan sesuai kesepakatan dengan orang tua siswa. Di samping itu, para guru mengatakan bahwa mereka menyediakan bimbingan belajar khusus bagi yang siswa kelas enam yang akan mengikuti Ujian Nasional. Bimbingan belajar ini dilaksanakan dengan cara bekerja sama dengan lembaga bimbingan belajar terkemuka dan diadakan di sekolah sehingga orang tua tidak perlu mengantarkan anak ke tempat lain. Biaya yang dikenakan adalah Rp 5000 untuk setiap siswa setiap pertemuan. Orang tua, menurut para guru, menyambut gembira upaya ini apalagi melihat hasil nyata bahwa MIN ini menjadi ranking pertama dalam UN se-kabupaten di mana madrasah ini berada.

Berkomunikasi Secara Efektif

Salah satu pelajaran penting, menurut salah seorang guru, dari pelatihan MBS dan KTSP seperti yang disebutkan di atas adalah bahwa guru harus mampu menjadi komunikator ulung. Komunikasi ini tidak hanya diarahkan kepada siswa ketika di dalam dan di luar proses belajar, tetapi juga seluruh komunitas madrasah termasuk orang

tua siswa. Yang menarik dari temuan ini adalah pola interaksi yang dibangun oleh madrasah dan para gurunya kepada orang tua siswa yang bersifat terbuka, pelibatan, dan bahkan partisipatif. Guru terbuka dengan masukan dan kritikan orang tua siswa dan bahkan selalu mengajak mereka untuk melihat dan aktif terlibat dalam proses pendidikan anak-anaknya. Bahasa yang sering digunakan adalah bahasa “anak kita” dan “untuk kepentingan anak kita” yang menggugah hati orang tua untuk secara sukarela dan bertanggung jawab aktif berpartisipasi dalam proses pendidikan anak-anaknya.

Improvisasi struktur pola komunikasi dengan orang tua memang dilakukan untuk memperlancar arus komunikasi antara guru sebagai ujung tombak madrasah dengan orang tua sebagai salah satu *stakeholder* penting. Apa yang disebut dengan *home-school partnership* (McNeil & Cronnin, 2008; Shatkin & Gershberg, 2007) terbukti bisa dilihat di sini dengan perubahan struktur yang berbeda dari pola yang banyak dikembangkan oleh kebanyakan sekolah. Jika di kebanyakan sekolah dewasa ini sesuai dengan pola MBS, keterlibatan orang tua terjembatani dengan adanya komite sekolah, di madrasah ini ada organisasi orang tua yang didirikan di tiap tingkatan kelas yang disebut dengan *paguyuban*. *Paguyuban* ini terdiri dari orang tua siswa di tiap kelas masing-masing, misalnya *paguyuban* kelas I, *paguyuban* kelas II, dan seterusnya. Dari masing-masing *paguyuban* ini ditunjuk perwakilan untuk duduk di organisasi orang tua yang lebih besar yaitu *patembayan*, yang juga mewakili aspirasi orang tua di komite madrasah.

Eksistensi organisasi-organisasi yang disebutkan di atas tidak hanya sekadar ada tanpa aktivitas. *Paguyuban* secara berkala setiap bulannya bertemu dengan guru kelas masing-masing membicarakan segala hal yang berkaitan dengan kepentingan pembelajaran anak mereka masing-masing. Pertemuan setiap bulan tentu bukan hal yang mudah dilaksanakan mengingat banyaknya orang tua dengan segala kesibukan mereka. Namun, walaupun beberapa tidak bisa datang, pertemuan tetap dilaksanakan. Kesulitan lainnya tentu juga ada pada guru kelas yang harus mampu “melayani” orang tua dan sekaligus anak-anaknya. Berikut ini pengalaman seorang guru yang me-

nunjukkan bagaimana dia menghadapi perubahan paradigma pola hubungan dengan orang tua:

Pewawancara: Apakah Ibu tidak merasa risih dengan keaktifan orang tua yang seakan-akan ikut mengontrol kinerja Ibu sebagai guru?

Bu Kartini: Pada awalnya sih iya. Saya, dan guru yang lain, ngerasa bahwa tugas guru menjadi semakin berat. Kita harus ketemu dengan orangtua murid setiap bulan. Kita harus menyiapkan apa yang harus dibicarakan, apa saja kebutuhan murid, negosiasi kontribusi orang tua, dan sebagainya. Pokoknya inilah... cape lah Mas. Tetapi sekarang, kita merasakan ini sebagai sebuah kebutuhan. Kayaknya kalau pertemuan bulanan itu terlewat, rasanya ada sesuatu yang kurang.

Pola hubungan partisipatif ini menurut para guru madrasah ini juga tidak lepas dari upaya lembaga internasional itu dalam memberikan pemahaman kepada para perwakilan orang tua terhadap peran mereka sekarang. Dengan kesadaran sendiri, sebagaimana diungkapkan oleh para orang tua, mereka sering mengusulkan upaya-upaya peningkatan kualitas pembelajaran kepada para guru. Diminta atau tidak, kalau mereka merasa perlu, mereka akan menyampaikan apa pun kepada guru anak-anak mereka. Kalau sebuah masalah merupakan sesuatu yang dihadapi bersama setiap kelas, maka masalah tersebut akan dibawa ke *patembayan* yang nantinya akan membawa masalah tersebut ke tingkat komite sekolah kalau mereka sendiri tidak bisa menyelesaikannya.

Struktur dan pola interaksi antara guru dengan para orang tua seperti disebutkan di atas adalah hal yang unik dibandingkan struktur lazim komite sekolah. Ini tampaknya mampu menjawab persoalan keterwakilan orangtua di komite sekolah dan minimnya komunikasi orang tua dengan guru. Dengan adanya *paguyuban*, orang tua yang agak sungkan menyampaikan aspirasinya kepada guru secara individu bisa menyuarakannya kepada organisasi ini yang kemudian membicarakannya dalam rapat rutin itu. Rapat itu sendiri, seperti yang saya saksikan, berlangsung informal, santai tapi terarah. Persoalan dibahas satu persatu dan pemecahannya diambil dengan musyawarah. Kesadaran akan pentingnya pendidikan anak tampaknya merupakan prinsip dan semangat utama para orang tua dan guru dalam setiap rapat. Kadang-kadang rapat menghasilkan sebuah kesepakatan yang meminta orang tua untuk memberikan kontribusi dana yang

disesuaikan dengan kemampuan orang tua. Dana itu biasanya dipergunakan untuk penyediaan fasilitas pembelajaran yang tidak mampu disediakan oleh madrasah. Hal seperti ini memang menyebabkan variasi fasilitas di setiap kelas dan seakan-akan ada kompetisi oleh masing-masing *paguyuban*. Namun, menurut kepala madrasah, hal itu tidak menyebabkan pembebanan yang memberatkan bagi orangtua karena itu adalah keinginan masing-masing *paguyuban*. Saya mengonfirmasi hal ini kepada beberapa orang tua, dan menurut mereka, sejauh dana itu diperuntukkan demi kesejahteraan pendidikan anak dan ada pertanggungjawabannya, mereka tidak pernah keberatan dengan adanya kontribusi yang selalu dimusyawarahkan sebelum keputusannya diambil.

Berani Berimprovisasi dan Berinovasi

Pengembangan organisasi orang tua seperti yang diterangkan di atas adalah satu hal di antara hal-hal lain yang menarik dari madrasah ini. Ini tentunya merupakan keberanian madrasah untuk melakukan improvisasi dan inovasi yang berbeda dari pakem yang sudah ditentukan. Pemahaman bahwa ada otonomi kebijakan di sekolah atau madrasah dengan adanya MBS terlihat jelas dan diterjemahkan ke dalam bentuk nyata. Mereka lebih memahami esensi MBS daripada sekadar memunculkan formalitas komite madrasah seperti yang banyak terjadi di sekolah atau madrasah lain. Ini tidak berarti bahwa peran komite menjadi dikedirikan, namun yang mereka upayakan adalah pembagian peran dan tanggung jawab yang sesuai dengan kemampuan dan konteks sosial budaya di madrasah tersebut.

Dengan pertemuan rutin antara guru kelas dan *paguyuban* tersebut akuntabilitas masing-masing pihak khususnya guru akan semakin terjamin adanya. Guru tentu akan merasa bertanggung jawab atas apa yang dikerjakannya tentang pendidikan muridnya kepada orang tua. Orang tua pun dapat menanyakan perihal yang berkaitan dengan anak-anaknya. Ini tentu semacam motivator atau mungkin *pressure* bagi guru untuk bekerja secara profesional dan melakukan improvisasi dan inovasi pembelajaran yang lebih efektif. Dalam *Focus Group Discussion* (FGD) dengan guru terungkap bahwa setelah pelatihan KTSP dan PAKEM yang mereka ikuti mereka mulai berani melakukan improvisasi dan inovasi dalam pembelajaran, dan

ini menjadi semacam semangat bersama bukan lagi orang per orang. Alat-alat peraga mereka menjadi lebih beragam, pemilihan metode pembelajaran makin variatif, dan *setting* kelas belajar juga sudah berubah menjadi *student-centred* (berorientasi kepada siswa), tidak lagi *setting* tradisional berhadapan-hadapan di mana guru menjadi sosok paling berilmu dan berkuasa dalam kelas.

Guru-guru meyakini bahwa keberhasilan suatu lembaga pendidikan adalah diawali dengan adanya disiplin. Kalau semua berdisiplin, maka implementasi program akan menjadi gampang dan efektif. Keyakinan ini tertanam kuat dalam diri para guru yang dikomandani oleh kepala madrasah yang dideskripsikan sebagai sosok muda, berwawasan jauh, dan berdisiplin tinggi. Guru-guru harus juga menjadi contoh pertama bagi para siswa dalam berdisiplin. Upaya simbolis diinovasi sedemikian rupa agar menjadi tauladan bagi semua anggota komunitas madrasah. Ibu Hanna menceritakan:

Kedisiplinan itu berawal dari ketika kepala sekolah sengaja menghukum dirinya sendiri di hadapan guru dan siswanya. Jadi dibuat kesepakatan, pengumuman besar-besaran bahwa jam sekian tutup record. Jam setelah itu beliau *calling* dengan salah satu guru, pak besok kita berdua begitu. Apa namanya menterlambatkan diri, kemudian ada satu guru yang di *calling* lagi supaya begitu itu langsung seolah-oleh mengertak kepala sekolah. Wah pak kepala terlambat. Dan setelah itu seluruh siswa diundang keluar ke pintu gerbang...pak kepala terlambat.. pak kepala terlambat... hukum, hukum, sesuai kesepakatan itu. Karena hukuman saat pak kepala itu lari mengelilingi apa begitu, lari beliau. Tapi memang itu adalah untuk menunjukkan kepada guru lain yang tidak dikasih tahu dan pada siswanya bahwa pak kepala pun, kalau tidak disiplin ya dihukum.

Belajar dan Berbagi

Hasrat untuk terus meningkatkan kualitas dan profesionalisme tampaknya menjadi bagian yang tak terpisahkan dari guru-guru madrasah ini. Kebanyakan mereka adalah memang tenaga muda dengan idealisme, tetapi juga tidak berarti bahwa yang senior tidak bersemangat. Seperti kasus ibu guru yang sudah sangat senior di atas menunjukkan bahwa peningkatan kualitas atau dengan kata lain belajar adalah motto mereka. Memang sebagian mereka mengeluhkan

pembedaan yang mereka terima karena berstatus guru madrasah seperti yang disampaikan oleh Pak Amir berikut:

Ya, jelas sekali ada pembedaan Mas. Wong guru SD dapat tunjangan Pemda rutin 150,000 per bulan, kita di sini ngga ada. Kan lumayan tuh?

Tetapi menurutnya bahwa apa yang disampaikannya hanya unek-unek yang tidak melunturkan semangat guru-guru di sini. Guru-guru juga mengaku bahwa mereka mendapatkan uang lauk pauk dari Kemenag Pusat ala kadarnya.

Semangat mengembangkan diri tecermin dari upaya guru-guru dalam ikut pelatihan-pelatihan yang relevan dengan profesionalisme mereka seperti workshop pembelajaran tentang PAKEM baik dari organisasi internasional seperti disebutkan di atas atau dari AusAID melalui LAPIS dengan mana Kemenag RI mempunyai kesepahaman untuk meningkatkan kualitas guru-guru madrasah. Yang menarik dan jarang ditemukan di sekolah-sekolah yang saya pernah kunjungi adalah mekanisme *sharing* pengetahuan atau *knowledge management* yang dilakukan di madrasah ini. Menurut Kepala MIN ini, guru-guru yang mengikuti pelatihan difasilitasi untuk menularkan ilmu dan keterampilan yang didapat kepada rekan-rekan mereka. Hal ini menunjukkan ketiadaan dominasi pengetahuan oleh sebagian guru atas guru lainnya. Demikian pula, guru-guru sangat berkeinginan dan sering berbagi kepada guru-guru di sekolah lain melalui KKG dan workshop atau pelatihan lain. Ketika proses penelitian ini berlangsung, beberapa kali MIN ini kedatangan tamu dari sekolah atau instansi lain untuk studi banding.

Analisis dan Kesimpulan

Temuan-temuan di atas menunjukkan bahwa dengan semangat, keyakinan, dan pemahaman yang benar terhadap tugas dan perannya, guru-guru di MIN yang diketengahkan ini mampu berbuat dan berkarya yang melampaui hasil yang mungkin diekspektasikan terhadap guru-guru madrasah kebanyakan (lihat temuan-temuan internasional tentang ini misalnya Geringer, 2003; Hill, 2002). Etos kerja mereka tinggi dan daya improvisasi serta inovasi juga kuat yang membuat mereka eksepsional sebagai guru profesional. Mereka secara bersama-sama belajar dan terus belajar untuk meningkatkan kapasi-

tas mereka. Namun demikian, kualitas seperti ini tidaklah berdiri sendiri. Ada beberapa faktor penting yang ikut berperan meningkatkan mutu profesionalitas guru-guru pada madrasah ini.

Pertama, sebagaimana dalam temuan-temuan studi internasional, faktor kepemimpinan sekolah (*school leadership*) menjadi salah satu *determinant* dalam kesuksesan sekolah dan guru-gurunya dalam proses pendidikan. Kepemimpinan di sini memang banyak bertumpu kepada kepala sekolah sebagai *orchestrator*, *director*, *initiator*, dan peran-peran strategis lainnya. Ini juga yang terjadi pada MIN yang sedang kita bahas sekarang. Kepala MIN ini digambarkan sebagai sosok yang cerdas, muda, visioner, partisipatif, dan *exemplary* atau mampu menjadi model bagi anggota komunitas madrasah yang lain. Keterbukaan dan keadilan dalam proses manajemen madrasah menimbulkan kepercayaan yang tinggi dari para guru kepada kepala madrasah dan sesamanya. Komunikasi dan koordinasi akhirnya berjalan efektif. *Trust* itu tidak hanya dari guru kepada kepala madrasah, akan tetapi juga sebaliknya, dan terlihat dari upaya delegasi wewenang yang sangat besar kepada para guru dan staf. Peran kepala madrasah yang giat membangun kolaborasi dan kerja sama juga berpengaruh pada semangat para guru. Kepala madrasah mempunyai satu tim khusus untuk hubungan keluar dalam rangka kemitraan dan kolaborasi dengan lembaga mana pun, di samping dia sendiri sebagai inisiator cerdas.

Kedua, fasilitasi dari pemerintah atau organisasi-organisasi *funding* lainnya dalam menyelenggarakan pelatihan-pelatihan kepada *stakeholder* madrasah merupakan *determinant* lainnya dalam kesuksesan MIN ini. Paradigma manajemen baru membutuhkan *beliefs*, *mindset*, dan *values* yang baru pula, dan semua ini didapat melalui berbagai upaya pengembangan profesionalisme *stakeholder* di antaranya workshop dan pelatihan yang efektif. Perlu dicatat, efektivitas pelatihan ini tidak hanya diukur pada daya serap peserta terhadap materi yang difasilitasi, akan tetapi harus pula diukur pada tahap implementasi dan proses *knowledge management* yang terjadi di tempat kerja (Caldwell & Harris, 2008). Karena itu, fasilitator menyediakan pendampingan kontinu atas upaya peningkatan kualitas tenaga pengajar dan *stakeholder* lainnya, memonitor tahap implemen-

tasi, dan mendorong terus-menerus upaya *sharing* pengetahuan dan keterampilan yang didapat dan dikembangkan.

Ketiga, partisipasi orang tua dan masyarakat di MIN ini ditemukan cukup aktif. Sebagian orang tua dan masyarakat diikutkan pelatihan MBS yang membuat mereka paham akan peran masing-masing. Selain mekanisme interaksi melalui *paguyuban* dan *patembayan* serta komite madrasah, *mujāhadah* (pengajian) yang mengumpulkan orang tua dan masyarakat menjadi daya tarik tersendiri bagi masyarakat yang haus akan spiritualitas. Pada saat inilah informasi kebutuhan dan perkembangan madrasah disampaikan kepada mereka, dan dari momen ini juga terkumpul dukungan dana dan spiritual bagi pengembangan madrasah dan anak didik. Dukungan spiritual secara khusus biasanya dilakukan bagi siswa-siswa kelas enam yang akan ikut UN.

Menjadi penting untuk dicatat bahwa pola egalitarian yang dikembangkan oleh madrasah dalam hubungannya dengan orang tua dan masyarakat ternyata mampu menarik simpati dan partisipasi mereka secara luas. Prinsip-prinsip demokrasi seperti keterbukaan, kejujuran, keadilan, dan akuntabilitas mengemuka dan menjadi catatan penting bagi orang tua sehingga mereka tertarik untuk lebih dalam terlibat. Pada satu sisi, madrasah jelas memetik keuntungan dari pola hubungan seperti ini, dan pada sisi lain, terjadi pula proses pembelajaran bagi masyarakat dalam rangka pembentukan *civil society* melalui keterlibatan masyarakat pada ranah *public services* (Shatkin & Gershberg, 2007). Ini akan lebih memantapkan proses demokratisasi yang digagas di Indonesia.

Keempat, walaupun minim dan secara sistem politik pemerintahan dapat dikatakan diskriminatif, bantuan dan dukungan dari Kemenag dan pemerintah daerah tidak bisa dikesampingkan. Kabupaten di mana madrasah ini berdiri mampu memberikan bantuan yang lumayan besar terhadap madrasah karena keberhasilannya membuat harum nama kabupaten tersebut. Walaupun bantuan itu tidak rutin, tetapi komunitas madrasah merasa diperhatikan dan disemangati. Setahu penulis, tidak banyak pemerintah daerah yang mempunyai perhatian besar terhadap madrasah dengan alasan sistem kebijakan seperti yang diuraikan di awal tulisan ini. Ini sangat bergantung ke-

pada *political will* dan bagaimana pemerintah daerah mengkarakterisasi bantuan tersebut dalam anggaran mereka.

Referensi

- Bandur, A. (2008). *A Study of The Implementation of School-Based Management in Flores Primary Schools in Indonesia*. Unpublished PhD, The University of Newcastle, Australia, Newcastle.
- Bjork, C. (2005). *Indonesian Education: Teachers, Schools, and Central Bureaucracy*. New York: Routledge.
- Caldwell, B. J., & Harris, J. (2008). *Why Not the Best Schools? What We Learned from Outstanding Schools around the World*. Camberwell: ACER Press.
- Effendy, B. (2001). *Teologi Baru Politik Islam*. Yogyakarta: Galang Press.
- Geringer, J. (2003). Reflections on Professional Development: Toward High-Quality Teaching and Learning. *Phi Delta Kappan*, 84 (5), 373-377.
- Hasbullah. (1995). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Hill, P. W. (2002). What All Principals Should Know About Teaching and Learning. In M. S. Tucker & J. B. Coddling (Editor), *The Principal Challenge* (hlm. 43-75). San Francisco: Jossey-Bass.
- McNeil, L., & Cronnin, D. (2008). *Working in Partnership--the Pains and Gains of Parent-School Partnership*. Paper presented at the Working in Partnership Conference. Hobart:
- Parker, L., & Raihani. (2009). *Policy Briefs: Governing Madrasah*. Canberra: Australia Indonesia Governance Research Partnership (AIGRP) - The Australian National University.
- Raihani. (2009). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Koln: Lambert Academic Publishing.
- Shatkin, G., & Gershberg, A. I. (2007). Empowering Parents and Building Communities: The Roles of the School-Based Councils in Educational Governance and Accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615. •

Bab 6

Membangun Kompetensi Sosial

Pendahuluan

Dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen Bab IV, pasal 10 disebutkan:

(1) Kompetensi guru sebagaimana dimaksud dalam Pasal 8 meliputi kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional yang diperoleh melalui pendidikan profesi. (2) Ketentuan lebih lanjut mengenai kompetensi guru sebagaimana dimaksud pada ayat (1) diatur dengan Peraturan Pemerintah.

Pasal di atas menegaskan akan perlunya empat jenis kompetensi yang padu dalam diri seorang guru sejati. *Pertama*, kompetensi pedagogik adalah kemampuan guru dalam memahami karakteristik peserta didik, merancang dan melaksanakan proses pembelajaran, melakukan evaluasi hasil belajar, dan meng-*enable* peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya. *Kedua*, kompetensi kepribadian mencakup kemampuan personal guru yang mencerminkan kepribadian yang mantap, stabil, dewasa, arif dan berwibawa, serta mampu menjadi teladan bagi peserta didik dalam akhlak mulia. *Ketiga*, kompetensi sosial merupakan kemampuan guru dalam berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar. *Keempat*, kompetensi profesional meliputi kemampuan dalam penguasaan materi pembelajaran secara

luas dan mendalam, memahami substansi keilmuan yang menaungi materi, serta menguasai struktur dan metodologi keilmuannya.

Dari survei terhadap literatur yang ada, dan kebanyakannya berupa buku, dapat dilihat bahwa tiga kompetensi selain kompetensi sosial mendapatkan perhatian yang besar. Ini terlihat dari banyaknya pembahasan tentang ketiga kompetensi tersebut. Misalnya, paparan tentang sifat-sifat guru yang baik, metode mengajar yang efektif, dan topik-topik lain mengarah pada ketiga kompetensi kepribadian, pedagogik, dan profesional. Sementara kompetensi sosial tidak mendapat tempat yang sewajarnya, walaupun disadari sepenuhnya bahwa ia sangat penting untuk keberhasilan seorang guru. Letak pentingnya kompetensi sosial ini dapat dilihat dalam tiga *point* berikut. *Pertama*, guru dan semua anggota sekolah adalah manusia yang merupakan makhluk sosial; *kedua*, aktifitas pendidikan sekolah adalah sebuah kerja tim, bukan kerja individual; dan *ketiga*, munculnya fenomena alienasi (keterasingan) guru karena kesibukan mereka.

Tidak dapat disangkal bahwa guru adalah makhluk sosial sebagaimana murid, orang tua, dan semua yang terlibat dalam proses pendidikan di sekolah (An-Nahlawi, 1996). Ini artinya bahwa mereka terlibat dalam komunikasi dan interaksi yang intens dan *multi-directions*. Komunikasi dan interaksi antara guru dan murid, guru dan guru, guru dan masyarakat, dan sebagainya terjadi dalam situasi formal dan informal. Setiap situasi ini membutuhkan kompetensi-kompetensi masing-masing untuk keberhasilan guru dalam berkomunikasi dan berinteraksi. Ketika komunikasi terganggu, dan interaksi menjadi tidak lancar, maka sesungguhnya proses pendidikan di sekolah akan terhambat. Terganggu tidaknya komunikasi dan interaksi banyak bergantung kepada penguasaan guru terhadap kompetensi-kompetensi sosial tersebut.

Di samping fitrah guru sebagai makhluk sosial, proses pendidikan di sekolah merupakan aktivitas dan kerja tim (*teamwork*), bukan kerja individual (Beck & Murphy, 1996). Terlalu banyak pekerjaan di sekolah untuk hanya dilakukan oleh satu atau beberapa orang atau individu tertentu. Contoh paling kecil adalah proses pembelajaran di dalam kelas. Guru dan para murid adalah satu tim yang bekerja bersama-sama untuk mencapai tujuan-tujuan belajar, walaupun sta-

tus mereka berbeda. Tidak akan maksimal hasil kerja seorang guru kalau para muridnya tidak mau kooperatif dan tidak menjadi bagian dari *teamwork*. Contoh lain adalah kerja sama di antara guru-guru sendiri. Walaupun masing-masing guru mempunyai tugas dan tanggung jawab sendiri-sendiri dan biasanya mata pelajarannya pun berbeda antara satu dengan yang lain, ada kesamaan visi dan ide yang membuat mereka bekerja sama secara padu untuk mewujudkan cita-cita bersama. Di samping itu, ada pekerjaan atau aktivitas selain mengajar yang memerlukan terbangunnya *teamworks* yang kukuh. Karena itu, kompetensi-kompetensi sosial yang memberdayakan guru untuk bekerja secara, dan dalam, tim menjadi penting adanya. *Teamwork* tidak akan terwujud ketika guru tidak mempunyai kompetensi sosial yang baik.

Berbagai penelitian yang dilakukan di berbagai konteks menemukan adanya fenomena alienasi guru (Bridges & Kerry, 1993). Dengan tugas mengajar yang *overload* ditambah dengan tugas-tugas lain seperti melakukan koreksi terhadap pekerjaan siswa dan sebagainya, waktu dan tenaga guru akan semakin tersita untuk pekerjaan keguruannya. Siang mengajar, malam memeriksa tugas siswa dan mempersiapkan bahan pembelajaran besoknya. Dengan kondisi seperti ini, guru semakin merasa terasing dan sendirian. Kalau kompetensi sosial guru tidak maksimal, maka ia akan semakin teralienasi, dan pekerjaan guru menjadi semakin membosankan dan membuat stres. Konsekuensinya, proses pembelajaran mungkin menjadi tidak efektif.

Menilik pada pentingnya kompetensi sosial ini dan kurangnya perhatian terhadapnya dalam literatur yang ada, artikel ini akan membahas tentang konsep kompetensi sosial guru dan indikator-indikatornya. Pengembangan indikator-indikator ini akan banyak bertumpu pada teori multipel inteligensi dari Howard Gardner dan Thomas Armstrong. Artikel ini juga menganalisis problematika kompetensi sosial ini ketika ia dipakai sebagai salah satu parameter guru profesional. Rubrik sertifikasi guru digunakan sebagai salah *point* analisis terhadap implementasi pengukuran kompetensi sosial ini.

Konsep Kompetensi Sosial Guru

Kompetensi secara sederhana diartikan sebagai kemampuan seseorang untuk melakukan suatu pekerjaan dengan baik. "Competence is the ability to do something well or effectively". Seorang petani yang memiliki kemampuan untuk bercocok tanam dan kemudian menghasilkan tanaman yang sesuai dengan target kualitas dan kuantitasnya dapat dikatakan sebagai petani yang kompeten. Seorang guru yang kompeten berarti ia mampu untuk melakukan pekerjaan keguruannya dengan baik dan efektif. Sementara itu, sebagaimana disebutkan terdahulu, kompetensi sosial guru merupakan kemampuan pendidik sebagai bagian dari masyarakat untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar (Kunandar, 2007; Trianto & Tutik, 2007). Definisi ini menegaskan beberapa hal sebagai berikut.

Pertama, seorang guru atau pendidik adalah seorang manusia sosial yang terikat dengan norma dan kaidah yang berlaku pada masyarakat di mana dia tinggal dan beraktivitas. Masyarakat ini tidak bisa diartikan sebagai masyarakat di luar sekolah semata. Dalam konteks kompetensi sosial guru, masyarakat ini harus diartikan sebagai masyarakat sekolah atau *school community* di mana guru menjadi anggota inti yang melaksanakan aktivitas profesinya. Masyarakat sosial di luar sekolah dapat dimasukkan dalam pengertian ini, akan tetapi akan menjadi problematik ketika ini dijadikan satu kriteria yang dominan untuk mengukur guru yang profesional.

Kedua, kompetensi sosial guru dilihat dari bagaimana komunikasi dan interaksinya dengan berbagai segmen masyarakat baik di sekolah maupun di luar sekolah. Komunikasi adalah proses menyampaikan dan menerima pesan kepada dan dari orang lain dan mendukung terciptanya jalinan sosial antara keduanya. Proses ini tidak hanya melibatkan *physical skills* atau keterampilan fisik, melainkan juga keterampilan dan kecerdasan psikologis, kontekstual (kultural dan bahkan politik), dan sosial. Sementara itu, interaksi merupakan aktivitas yang lebih luas dengan berbagai pihak. Interaksi positif akan melahirkan satu sinergi antarpihak yang terlibat dalam rangka mewujudkan *common platform*. Dalam konteks sekolah, guru ditun-

tut untuk kompeten dalam berkomunikasi dan berinteraksi agar terwujud kerja sama dan sinergi yang efektif dengan semua *stakeholders* dalam mewujudkan visi bersama sekolah.

Ketiga, stakeholders yang terlibat interaksi dengan guru meliputi siswa dan siswi, sesama guru, staf administrasi sekolah, orang tua siswa, dan masyarakat luas. Dengan beragamnya pihak yang terlibat dalam komunikasi dan interaksi sosial ini, maka semakin besar tuntutan akan kompetensi sosial guru, khususnya dalam hal memilih dan menggunakan metode, pendekatan, dan materi komunikasi. Bahkan dalam satu kelompok sosial saja, seperti siswa, terdapat banyak perbedaan. Tidak salah kemudian kalau dikatakan bahwa setiap individu adalah unik, dan karena keunikan masing-masing itu kemudian muncul perbedaan-perbedaan. Hal ini tentunya harus dipahami oleh seorang guru dalam upaya untuk menjalin komunikasi dan interaksi yang baik.

Menurut Trianto dan Tutik (2007, hlm. 77–78), indikator-indikator kompetensi sosial guru dalam interaksinya dengan berbagai pihak seperti disebutkan di atas dapat dirinci sebagai berikut:

1. Berkomunikasi secara efektif dan empatik dengan peserta didik, orang tua peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, dan masyarakat sekitar:
 - a. Memahami dan melaksanakan prinsip-prinsip komunikasi efektif dan empatik;
 - b. Mengevaluasi proses dan hasil komunikasi efektif dan empatik;
 - c. Memperbaiki proses komunikasi efektif dan empatik.
2. Berkontribusi terhadap pengembangan pendidikan di sekolah dan masyarakat:
 - a. Merancang berbagai program pendidikan di sekolah dan masyarakat sekitar;
 - b. Menyelenggarakan berbagai program pendidikan di sekolah dan masyarakat sekitar;
3. Berkontribusi terhadap pengembangan pendidikan di tingkat lokal, regional, nasional, dan global:

- a. Mengidentifikasi dan menganalisis masalah-masalah pendidikan pada tataran lokal, regional, nasional, dan global;
 - b. Mengembangkan alternatif pemecahan masalah-masalah pendidikan pada tataran lokal, regional, nasional, dan global;
 - c. Mendesain program pendidikan pada tataran lokal, regional, nasional, dan global.
4. Memanfaatkan teknologi komunikasi dan informasi (ICT) untuk berkomunikasi dan mengembangkan diri:
- a. Memahami berbagai perangkat ICT;
 - b. Mengoperasikan secara efektif berbagai peralatan ICT untuk berkomunikasi;
 - c. Memanfaatkan perangkat ICT untuk berkomunikasi dan mengembangkan kemampuan profesional sebagai guru.

Indikator-indikator yang disusun oleh Trianto dan Tutik di atas mengisyaratkan bahwa kompetensi sosial guru dilihat dari kemampuan berkomunikasi dengan berbagai *stakeholders*, kontribusinya terhadap pengembangan dunia pendidikan, dan pemanfaatan teknologi modern sebagai alat komunikasi dan wahana pengembangan diri. Dari berbagai indikator tersebut, kemampuan berkomunikasi merupakan inti dari kompetensi sosial seorang guru. Karena itu, berikut ini akan dikemukakan konsep dan prinsip-prinsip komunikasi yang efektif.

Komunikasi Inti dari Kompetensi Sosial

“Communication is a process by which information and understanding are transferred between a sender and a receiver” (Daft, 1999, hlm. 155). Artinya, komunikasi adalah sebuah proses di mana informasi dan kesepahaman ditransfer di antara pengirim dan penerima. Dari definisi ini, paling tidak ada lima unsur dari sebuah proses komunikasi, yaitu proses transfer, informasi dan kesepahaman yang lazim disebut sebagai *message* atau pesan, pengirim pesan, penerima pesan, dan konteks di mana dan waktu proses itu berlangsung. Model dengan unsur-unsur ini adalah model komunikasi sederhana. Namun kelebihan dari model ini adalah pemasukan konteks di dalamnya. Ini mengindikasikan bahwa komunikasi jelas tidak dapat terlepas dari

situasi dan kondisi di mana komunikasi itu berlangsung. Situasi dan kondisi di sini mencakup keadaan tempat dan waktu komunikasi ataupun pelaku (pengirim dan penerima pesan) komunikasi.

Dalam perkembangannya, teori komunikasi tidak lagi terfokus pada *defensive communication* atau komunikasi defensif, tetapi sudah berpindah pada *supportive communication* atau komunikasi suportif. *Defensive communication* adalah satu pola komunikasi pasif yang hanya bereaksi kepada stimulus dan lebih cenderung menggunakan pendekatan birokrasi yang mengedepankan superioritas orang yang status sosio-politisnya lebih tinggi. Sementara itu, “*supportive communication is a communication style that delivers the message accurately and that supports or enhances the relationship between two parties*” (Dubrin, 2004, hlm. 375). Komunikasi suportif itu adalah satu gaya komunikasi yang menyampaikan pesan secara akurat dan mendukung upaya penjalinan hubungan antara dua pihak (pengirim dan penerima).

Prinsip-prinsip komunikasi suportif dapat digambarkan sebagai berikut:

1. Berorientasi pada masalah, bukan orangnya. Seorang guru dengan kompetensi sosial yang baik lebih terfokus pada masalah daripada individu ketika ia berkomunikasi. Kebanyakan orang lebih menyukai diskusi tentang bagaimana mengubah cara kerja daripada diskusi tentang bagaimana mengubah diri mereka. Hanya sedikit orang yang akan senang dengan perkataan seperti ini: “*Anda perlu lebih kreatif*” dan sejenisnya. Tetapi akan banyak orang yang suka dengan: “*Mungkin Anda dapat menemukan metode baru untuk menghasilkan solusi-solusi alternatif bagi masalah kita sekarang.*”
2. Berdasarkan penggambaran, bukan penilaian. Hal ini terkait dengan prinsip yang pertama di mana seorang guru dalam komunikasinya tidak akan bersikap evaluatif atau menilai orangnya, akan tetapi mampu menggambarkan kualitas dari pekerjaannya. Ia berkata: “*Saya menemukan masalah dalam tugas yang Anda buat, dan ini harus diperbaiki.*” Berbeda dengan: “*Anda tidak bisa membuat laporan.*”
3. Berdasarkan kesesuaian, bukan ketidaksesuaian. Bentuk komunikasi yang suportif adalah ketika ada kesesuaian antara komunikasi itu de-

ngan apa yang dipikirkan dan dirasakan. Seorang guru akan lebih kredibel ketika apa yang dikatakan sesuai dengan pesan-pesan non-verbal. Misalnya, seorang guru yang mengatakan bahwa ia sangat senang dengan kondisi disiplin siswa sekarang. Tapi, ia mengatakannya dengan wajah yang tidak gembira karena memang sebetulnya dia tidak dalam keadaan senang, maka kredibilitasnya bisa merosot di mata siswa.

4. Memvalidasi, bukan mencela. Dalam berkomunikasi, guru harus memvalidasi atau menerima kehadiran, keunikan, dan pentingnya orang lain termasuk siswa dan lainnya dengan segala ide dan pikirannya masing-masing. Apakah pendapatnya diterima atau tidak, seseorang harus dihargai. Dalam rapat dengan sesama guru misalnya, guru yang kompeten akan berkata: *“Saran Anda tentang perubahan jam mengajar itu bagus dan mempunyai alasan-alasan yang logis. Tapi, saya pikir untuk saat sekarang kita tidak bisa melaksanakannya. Namun begitu, kita harus mempertimbangkan ide ini pada semester yang akan datang.”* Akan berbeda halnya dengan seperti ini: *“Saya pikir guru yang menguasai masalah tidak akan menyarankan ide seperti ini.”*
5. Bertanggung jawab, bukan berlepas tangan. Seorang guru harus secara jujur bertanggung jawab dalam berkomunikasi. Misalnya ia mengatakan: *“Saya ingin agar semua siswa berpakaian rapi.”* Dia tidak bisa mengatakan bahwa sekolah menghendaki siswa untuk berpakaian rapi. Hal ini akan menimbulkan kesan bahwa dia sendiri bisa tidak setuju dengan ide tersebut.
6. Mendengarkan dan mengirim, bukan hanya mengirim. Seorang guru yang baik mampu mendengarkan orang lain termasuk siswanya sendiri, tidak hanya mengirim pesan, ceramah, dan meminta orang lain mendengarkan dirinya. Ada banyak orang yang hanya mampu berbicara tetapi tidak bisa menjadi pendengar yang baik. Orang seperti ini biasanya anti-kritik, dan tidak suka dengan adanya orang lain yang berbeda pendapatnya.

Dari beberapa prinsip di atas, ada tiga kemampuan dasar yang harus diasah oleh seorang guru. *Pertama*, ia harus mampu menjadi pendengar yang baik. Menurut Stephen R. Covey (1997), untuk menjadi pendengar yang baik maka sikap mental harus dibina agar mam-

pu mengerti orang lain terlebih dahulu sebelum dimengerti. *Kedua*, guru harus mampu menjadi penyampai pesan yang efektif. Ini mencakup kerja-kerja dalam mengolah pesan yang akan disampaikan, proses penyampaiannya, dan menerima *feedback* setelah pesan disampaikan. *Ketiga*, guru harus mampu melihat di mana dan kapan komunikasi itu berlangsung. Pemahaman terhadap konteks ini akan melahirkan ketepatan dan kesahihan dalam berkomunikasi—bahasa yang dipakai, pemilihan kata yang tepat, tingkat kesulitan pesan, dan sebagainya termasuk masalah psikologi dan sosiologi dari penerima pesan.

Di samping komunikasi lisan dan tulisan, ada jenis komunikasi lain yang harus dipahami oleh seorang guru. Inilah komunikasi non-verbal. Hampir lebih separuh dari komunikasi dilakukan dalam bentuk nonverbal. Komunikasi nonverbal juga membuat emosi bisa terbaca dan diekspresikan yang tidak dapat dilakukan oleh komunikasi verbal.

By definition, non-verbal communication adalah proses komunikasi yang tidak menggunakan kata-kata baik tertulis ataupun lisan, atau komunikasi yang menggunakan bahasa tubuh, sikap, dan tindakan. Orang dengan mudah dapat mendukung, melengkapi, dan bahkan sebaliknya mengganggu makna-makna yang disampaikan dalam komunikasi verbal dengan komunikasi nonverbal. Oleh sebab itu, diperlukan kehati-hatian yang ekstra dalam menyampaikan dan menangkap pesan melalui komunikasi nonverbal ini. Kendra van Wagner (2006) memberikan tips yang berguna untuk komunikasi nonverbal ini, antara lain:

1. Perhatikan dengan saksama sinyal-sinyal bahasa tubuh lawan bicara, misalnya isyarat, *eye contact*, gerakan-gerakan anggota tubuh lainnya.
2. Perhatikan juga sikap dan perilaku lawan bicara yang tidak sesuai dengan apa yang dibicarakannya. Misalnya, ketika dia bilang sedih tetapi sambil tertawa.
3. Berkonsentrasi pada nada bicara Anda, karena ini akan menyampaikan ribuan informasi kepada lawan bicara Anda.

4. Gunakan *eye contact* ketika berkomunikasi. Ini dapat berarti kejujuran dan konfrontasi. Ketika orang tidak mau bertatap mata ketika bicara, lawan bicara bisa saja menganggap bahwa ia menyembunyikan sesuatu. Tetapi, *eye contact* yang berlebihan juga bisa menimbulkan kesan konfrontasi atau *challenge*.
5. Hati-hati kalau komunikasi nonverbal Anda diartikan salah oleh orang lain.

Sifat-Sifat Guru dengan Kompetensi Sosial

Sementara itu, sifat-sifat yang melekat pada seorang guru yang kompeten secara sosial, menurut Muhaimin et al. (2001), adalah: lemah lembut dan kasih sayang, suka memaafkan, mampu menahan diri, menahan amarah, lapang dada, sabar, menggunakan sindiran untuk menegur, dan bersikap adil. Kesemua sifat di atas akan mendukung terwujudnya komunikasi dan interaksi positif dan efektif baik dengan peserta didik atau pihak-pihak yang lain. Howard Gardner (1993) menyebut sifat-sifat ini sebagai bagian dari kecerdasan interpersonal. Carnie dan Bolton dalam Armstrong (2002) kemudian mendaftar sifat-sifat pokok seseorang yang mempunyai kompetensi sosial yang tinggi, yaitu: tidak mengkritik, menghakimi, atau mengeluh; memberi penghargaan yang jujur dan tulus; menunjukkan minat dan ketertarikan yang tulus terhadap orang lain; tersenyum dan berlapang dada; membuat orang lain merasa penting dan berharga; mengajukan pertanyaan, tidak memberikan perintah langsung; bersikap terbuka terhadap pendapat dan kritik; menunjukkan empati kepada orang lain; menghargai keragaman dan perbedaan setiap individu baik siswa ataupun sesama guru ataupun masyarakat; dan suka menolong orang lain.

Dalam rangka menumbuhkembangkan sifat-sifat di atas dan kompetensi-kompetensi sosial, perlu dipertimbangkan saran dari Thomas Armstrong (2002, hlm. 114–115) dalam bukunya *Seven Kinds of Smart*, sebuah buku yang dikembangkan berdasarkan teori *multiple intelligences*-nya Howard Gardner. Sebagian dari saran-saran dimaksud disebutkan di sini dengan mempertimbangkan kesesuaian kontekstual.

1. Tetaplah menjalin hubungan dengan orang yang sudah pernah dikenal.
2. Usahakan untuk mengenal teman baru setiap hari atau setiap minggunya.
3. Bergabunglah dengan kelompok relawan atau sosial yang memberikan pelayanan kepada masyarakat tanpa pamrih.
4. Luangkanlah waktu selama 15 menit sehari untuk mempraktikkan mendengarkan secara aktif dengan pasangan hidup atau sahabat dekat Anda.
5. Biasakanlah meminta saran dan kritik dari siswa dan rekan-rekan Anda sesama guru.
6. Selenggarakan sebuah kenduri dan undanglah sekurang-kurangnya tiga orang yang Anda kenal.
7. Ambil peran leadership dalam kelompok Anda atau lingkungan di mana Anda tinggal.
8. Adakan pertemuan keluarga secara teratur di rumah Anda.
9. Berkomunikasilah dengan orang lain dengan cara yang variatif.
10. Biasakan memberikan respons yang langsung terhadap pesan yang dikirim kepada Anda.
11. Adakan sesi sumbang saran secara berkelompok di tempat kerja Anda.
12. Biasakan menganalisis pendapat orang lain dan meresponsnya dengan bijak, dan jangan menggunakan pendekatan kekuasaan/ birokrasi dalam menanggapi masalah.
13. Renungkan hubungan Anda dengan orang sekitar Anda, mulai dari yang terdekat sampai yang terjauh dari Anda.
14. Pelajarilah kehidupan orang yang terkenal mahir bersosialisasi melalui riwayat hidup, film, dan media lainnya, kemudian belajarlah mengikuti mereka.

Kesimpulan

Kompetensi sosial guru merupakan kemampuan pendidik sebagai bagian dari masyarakat untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependi-

dikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar. Ada tiga alasan pentingnya kompetensi sosial seorang guru. *Pertama*, guru dan semua anggota sekolah adalah manusia yang merupakan makhluk sosial. *Kedua*, aktivitas pendidikan sekolah adalah sebuah kerja tim, bukan kerja individual. *Ketiga*, munculnya fenomena alienasi (keterasingan) guru karena kesibukan mereka.

Di antara indikator-indikator yang diidentifikasi, komunikasi adalah inti dan faktor utama kesuksesan guru dalam mempraktikkan kompetensi sosial. Komunikasi adalah proses penyampaian pesan secara akurat dan yang mendukung upaya penjalinan hubungan antara dua pihak (pengirim dan penerima). Komunikasi yang efektif harus didukung oleh sifat-sifat yang melekat pada guru, yaitu: lemah lembut dan kasih sayang, suka memaafkan, mampu menahan diri, menahan amarah, lapang dada, sabar, dan adil. Di samping itu, sifat terbuka, mau mendengarkan orang lain, responsif, dan suka bergaul merupakan *interpersonal characteristics* yang akan membuat guru mampu secara cerdas dan efektif berkomunikasi dan berinteraksi dengan semua *stakeholders* sekolah.

Referensi

- An-Nahlawi, A. (1996). *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam* (H. N. Ali, Trans.). Bandung: Diponegoro.
- Armstrong, T. (2002). *Seven Kinds of Smart* (T. Hermaya, Trans.). Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1996). *The Four Imperatives of a Successful School*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Bridges, D., & Kerry, T. (Editor). (1993). *Developing Teachers Professionally; Reflection for Initial and in-Service Trainers*. London & New York: Routledge.
- Covey, S. R. (1997). *7 Kebiasaan Manusia yang Sangat Efektif* (Budi-janto, Trans. Revised ed.). Jakarta: Binarupa Aksara.
- Daft, R. L. (1999). *Leadership: Theory and Practice*. Orlando, FL: The Dryden Press Harcourt Brace College Publishers.
- Dubrin, A. J. (2004). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills*. New York: Houghton Mifflin Company.

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Edisi kedua). London: Fontana.
- Kunandar. (2007). *Guru Profesional*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Muhaimin, Suti'ah, & Ali, N. (2001). *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam di Sekolah*. Bandung: Rosda Karya.
- Trianto, & Tutik, T. T. (2007). *Sertifikasi Guru dan Upaya Peningkatan Kualifikasi, Kompetensi & Kesejahteraan*. Jakarta: Prestasi Pustaka.
- Wagner, K. v. (2006). Top 10 Nonverbal Communication Tips. Retrieved 17 July, 2007, from <http://psychology.about.com/od/non-verbalcommunication/tp/nonverbaltips.htm> •

Bab 7

Kepemimpinan Pendidikan Efektif

Pendahuluan

Seiring dengan semakin berkembangnya teori-teori kepemimpinan (*leadership*) dalam konteks umum seperti dalam organisasi bisnis dan militer, perhatian yang besar dalam kepemimpinan pendidikan oleh para ahli juga semakin pesat (Bush & Middlewood, 2005). Penelitian-penelitian empiris tentang teori kepemimpinan pada lembaga-lembaga pendidikan di berbagai tingkatan menjadi semakin banyak dilakukan dalam rangka melihat teori kepemimpinan seperti apa yang efektif dalam kerangka meningkatkan kualitas proses dan hasil pendidikan (Leithwood & Duke, 1999; Leithwood & Jantzi, 1997, 2000; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). Yang terbanyak dari penelitian-penelitian tersebut terkonsentrasi pada kepemimpinan pada jenjang sekolah baik dasar maupun menengah. Namun demikian, praktik kepemimpinan pada tingkat otoritas pendidikan yang lebih tinggi seperti komite sekolah, pengawas sekolah, departemen pendidikan di kabupaten dan provinsi tidak kalah menarik perhatian para peneliti di belahan dunia (Day, 2005; Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000).

Paling tidak ada tiga kluster utama penelitian-penelitian kepemimpinan dalam bidang pendidikan ini. *Pertama*, penelitian yang mengambil teori kepemimpinan umum tertentu sebagai *framework* (kerangka kerja) dan diujicobakan aplikabilitas dan efektivitasnya

pada konteks pendidikan atau sekolah. *Kedua*, penelitian yang menggunakan model kepemimpinan umum tertentu sebagai *framework* untuk kemudian dilihat kesesuaiannya dalam suatu konteks pendidikan atau sekolah. Di samping itu, penelitian ini mencari dimensi-dimensi yang mungkin muncul dari data penelitian untuk kemudian melakukan kombinasi-kombinasi antara model yang dipakai dan dimensi yang ditemukan. Dari sini, muncul teori-teori gabungan tentang kepemimpinan pendidikan. *Ketiga*, penelitian-penelitian yang bersifat *grounded* yang murni mencari atau menemukan model baru kepemimpinan pendidikan dalam konteks tertentu yang diteliti. Penelitian ini biasanya menggunakan pendekatan studi kasus dan sangat terbatas validitas konteksnya, kecuali kemudian dikombinasikan dengan penelitian survei pada tahap selanjutnya untuk melihat sejauh mana hasilnya dapat digeneralisasikan. Dari *review* terhadap literatur yang ada dan berkembang dalam bidang kepemimpinan pendidikan, jenis penelitian kedua dan ketiga inilah yang terbanyak dilakukan para ahli (Leithwood & Duke, 1999).

Tulisan ini⁹ akan menyajikan *review* dan *summary* terhadap teori-teori kepemimpinan pendidikan yang dihasilkan oleh kedua kluster penelitian di atas. Teori-teori ini dianggap sebagai teori-teori kontemporer karena penemuannya terjadi pada kurun abad ke-19 dan 20 dan sampai sekarang masih dijadikan rujukan dalam literatur-literatur kepemimpinan dan manajemen pendidikan. Mengingat dekatnya kaitan antara kepemimpinan dalam konteks pendidikan dan umum, maka tulisan ini akan memulai dengan mengetengahkan secara ringkas teori-teori kepemimpinan modern dalam konteks umum. Setelah itu, akan dikemukakan beberapa teori kepemimpinan pendidikan kontemporer. Selanjutnya, tulisan ini mengemukakan perkembangan terakhir dalam kepemimpinan pendidikan terutama pasca *transformational leadership*. Fokus bahasan bagian ini adalah pene-

⁹Tulisan ini berasal dari makalah yang telah dipresentasikan pada the International Education Conference, University of Brunei Darussalam, Bandar Seri Begawan, 20-23 May, 2008.

litian internasional tentang konsep kepemimpinan yang efektif dalam konteks berbagai negara di mana penulis ikut terlibat di dalamnya.

Teori Kepemimpinan Modern

Sudah tidak disangkal lagi bahwa kepemimpinan dalam sebuah organisasi adalah sangat penting. Seorang *leader* (pemimpin) dianggap sebagai motor penggerak dan inspirator bagi berfungsinya sebuah organisasi. Oleh karena itu, riset-riset tentang *leadership* dalam organisasi telah berlangsung berabad-abad dan melahirkan banyak temuan dan teori dalam *leadership*. Misalnya, pada era modern tepatnya di penghujung abad ke-19, Thomas Carlyle (1841–1907) memperkenalkan teori '*trait*' dalam *leadership*, teori yang mengatakan bahwa seseorang dapat menjadi *leader* yang sukses karena memang sejak lahirnya sudah membawa bakat dan sifat-sifat sebagai pemimpin (Northouse, 1997; Yukl, 2002). Oleh karena itu, kajian-kajian yang dilakukan oleh para pendukung teori ini terfokus pada upaya mencari informasi tentang sifat-sifat apa yang dimiliki oleh para '*great leaders*'. Karena itu, sebagian ahli juga menyebut teori ini sebagai teori Great Men (Crainer, 1996; Northouse, 1997; Yukl, 2002). Teori ini menegaskan aspek situasi dan konteks, juga tidak menghiraukan tingkah laku para *leader* dalam menjalankan organisasi.

Sebagai tanggapan terhadap teori ini lahirlah teori '*behavior*' yang berlawanan dengan teori pertama. Pendukung teori ini mengatakan bahwa seorang *leader* dapat menjadi sukses karena *behavior* (tingkah laku) yang mereka terapkan dalam kepemimpinan mereka (Crainer, 1996; Northouse, 1997; Yukl, 2002). Tingkah laku ini bukan sifat-sifat bawaan (*innate characteristics*) dari *leaders*. Karena itu, kajian-kajian dari pendukung teori ini difokuskan kepada aspek-aspek tingkah laku dari *leader* selama kepemimpinannya. The Ohio dan Michigan Studies pada pertengahan abad ke-20, yang dianggap sebagai representasi dari teori ini, menyimpulkan bahwa setiap *leader* dalam kepemimpinannya pasti akan dapat digolongkan kepada salah satu dari '*task-oriented*' dan '*person-oriented*'. *Task-oriented leadership* adalah kepemimpinan yang lebih menekankan aspek terselesaikannya tugas-tugas organisasi oleh para *follower* (pengikut atau terpimpin) sehingga tujuan tercapai. Sementara itu, *person-oriented leadership* lebih menekankan hubungan atau interaksi antara person

dalam organisasi itu dan memberdayakan mereka dalam mencapai tujuan (Crainer, 1996; Northouse, 1997; Yukl, 2002).

Teori *behavior* ini kemudian dianggap tidak menjawab pertanyaan kapan seorang *leader* harus '*task-oriented*' dan kapan harus '*person-oriented*'. Jawaban terhadap pertanyaan ini menjadi sangat penting karena karakteristik sebuah organisasi berbeda dengan organisasi yang lain. Perbedaan itu terjadi karena perbedaan geografi, kultur, dan lain sebagainya baik dari organisasi itu sendiri atau dari yang dipimpin. Karena itu, menurut Stogdill (1948) jawaban terhadap pertanyaan di atas akan menutupi kesenjangan teori-teori sebelumnya. Fiedler (1967) kemudian menjawab pertanyaan itu dengan menciptakan teori yang disebut dengan teori '*leader-match*' yang dikategorikan dalam teori '*situational*' atau '*contingency*'. Teori ini beranggapan bahwa suatu *leadership* akan dapat efektif manakala sifat dan tingkah lakunya bersesuaian dengan situasi dan konteks di mana *leadership* itu diaplikasikan. Karena itu, suatu *leadership style* yang efektif di satu organisasi belum tentu sama efektifnya kalau ia diterapkan pada organisasi yang lain. Akan tetapi, satu kritik utama terhadap teori ini adalah bahwa ia tidak mampu menjelaskan mengapa satu *style* dapat efektif pada situasi tertentu dan tidak pada situasi yang lain. Fiedler (1993) menyebut 'misteri' ini sebagai '*black box*' (kotak hitam) dalam teori *contingency*.

Usaha untuk menemukan satu teori *leadership* yang 'sempurna' terus dilakukan oleh para ahli. Burns (1978) pada tahun 1970-an menciptakan teori *leadership*, yaitu *transactional* dan *transformational*. *Transactional* adalah satu *leadership style* yang terfokus pada pemberian *rewards* (ganjaran) dan *punishment* (hukuman) terhadap yang dipimpin dalam menjalankan tugas-tugas organisasi. Sementara *transformational* lebih berorientasi pada penciptaan hubungan yang kondusif interpersonal antara *leader* dengan yang dipimpin dan yang dipimpin dengan yang dipimpin. Hubungan ini mampu membangkitkan motivasi tinggi dan memuaskan kebutuhan-kebutuhan yang dipimpin yang pada akhirnya menghasilkan pencapaian-pencapaian yang maksimal (Yukl, 2002). Bass (1985, 1990), pendukung teori ini, bahkan menyatakan bahwa *transformational leadership* mampu me-

mengaruhi yang dipimpin untuk melakukan dan mencapai hasil yang *'beyond the initial expectations'* (melebihi ekspektasi awal).

Teori transformasional ini kemudian dikembangkan lebih jauh oleh Bass dan Avolio (1994) yang kemudian menjadi rujukan utama baik bagi peneliti maupun praktisi, walaupun ada para ahli yang lain mengembangkan teori-teori kepemimpinan yang dapat digolongkan dalam *transformational leadership* seperti House dengan teori karismatikanya. Bass dan Avolio menjelaskan definisi *transformational leadership* sebagai berikut:

Transformational leadership is best described in which the leaders take actions to increase their associates' awareness of what is right and important, to raise their associates' motivational maturity and to move their associates to go beyond the associates' own self-interests for the good of the group, organisation, or society (1994, hlm. 11).

Versi paling mutakhir dari teori transformasional Bass dan Avolio ini mencakup lima faktor sebagai berikut:

1. *Idealised attributes* (sifat-sifat ideal) yang berfokus pada karisma seorang pemimpin yang pada akhirnya mampu menyerap *trust* (kepercayaan) dari yang dipimpin, membuat mereka meniru *examples* dari, mengadopsi nilai, dan berusaha mencapai visi, si pemimpin. Tidak jarang, yang dipimpin mau berkorban demi pemimpin dan organisasi.
2. *Idealised behaviours* (tingkah laku ideal) yang ditunjukkan oleh pemimpin sehingga mampu memotivasi yang dipimpin untuk mempunyai visi dan tujuan yang sama di antara mereka.
3. *Inspirational motivation* (motivasi yang menginspirasi) di mana pemimpin menunjukkan simbol-simbol [baik ritual, kebiasaan, dan sebagainya] dan emosi-emosi yang mampu meningkatkan kesadaran dan pemahaman terhadap tujuan-tujuan yang diinginkan bersama.
4. *Intellectual stimulation* (stimulasi intelektual) di mana pemimpin mampu mengembangkan kapasitas yang dipimpin untuk *independent* dalam memecahkan masalah-masalah pekerjaan dan organisasi di masa yang akan datang.

5. *Individualised consideration* (pertimbangan individual) adalah pemimpin mampu mempertimbangkan, melihat, dan *men-treat* yang dipimpin atas dasar orang per orang. Dasarnya adalah bahwa setiap orang unik dan membutuhkan perhatian yang berbeda.

Bass dan Avolio kemudian menambahkan faktor-faktor yang lain yang masuk ke dalam klasifikasi *transactional leadership*. Mereka menyatakan bahwa kedua teori (*transformational* dan *transactional*) berada dalam satu garis kontinum, jadi bukan dua teori yang saling berhadapan. Faktor-faktor *transactional leadership* itu adalah:

1. *Contingent reward* (perhargaan bersyarat) melibatkan interaksi yang secara positif menengahkan dan menekankan 'exchange' (pertukaran antara penghargaan pemimpin dengan kinerja yang dipimpin) yang memfasilitasi pencapaian tujuan-tujuan yang disepakati bersama.
2. *Management-by-exception active* (aktif manajemen pengecualian) adalah satu langkah dari pemimpin yang secara aktif mengawasi kesalahan dari kinerja yang dipimpin.
3. *Management-by-exception passive* (pasif manajemen pengecualian) di mana pemimpin bersikap pasif kecuali nanti ditemukan kesalahan dari yang dipimpin.

Bass dan Avolio juga mengemukakan bahwa ada satu faktor yang mengindikasikan bahwa ketiadaan *leadership* di mana seorang pemimpin secara sengaja menghindari campur tangan secara mutlak terhadap kinerja yang dipimpin atau organisasi. Faktor kesembilan ini disebut sebagai *non-leadership* atau *laissez-faire leadership*.

Seperti teori-teori kepemimpinan yang lain, *transformational leadership* ini juga mendapatkan kritik dari para ahli. Di antara kritik itu adalah bahwa teori ini sangat *leader-centrism* atau yang berpusat kepada pemimpin seakan-akan satu-satunya pemeran dalam sebuah organisasi (Gronn, 1996). Namun demikian, sebagaimana diakui oleh banyak ahli kepemimpinan dan terbukti dalam banyak penelitian, teori ini yang dianggap paling efektif dalam memajukan organisasi. Yukl (2002, hlm. 254) secara jelas menyatakan:

There is considerable evidence that transformational is effective. Most survey studies using the MLQ [Multi-factor Leadership Questionnaire]

and similar questionnaires find that transformational leadership is positively related to indicators of leadership effectiveness such as subordinate satisfaction, motivation, and performance...

Teori Kepemimpinan dalam Pendidikan

Sebagaimana dikatakan pada awal tulisan ini, teori kepemimpinan dalam pendidikan berkembang seiring dengan, atau bahkan melebihi, perkembangan teori kepemimpinan secara umum. Perkembangan teori-teori ini terlihat dalam *review* yang dilakukan oleh Leithwood dan Duke (1999) terhadap jurnal-jurnal terkait yang terbit dari tahun 1985-1995 dan menemukan enam teori kepemimpinan yang paling banyak dirujuk dalam dunia pendidikan. Keenam teori itu dapat dijelaskan sebagai berikut.

Instructional Leadership (Kepemimpinan Instruksional)

Leithwood dan Duke (1999) mendefinisikan bahwa teori ini menekankan pada “on the behaviours of teachers as they engage in activities directly affecting the growth of students”. Pemimpin sekolah yang bersifat instruksional biasanya berpusat pada usaha-usaha memberikan bantuan dan menyediakan kondisi-kondisi yang mendukung pada penciptaan kurikulum dan pembelajaran yang berkualitas. Kualitas kurikulum dan pembelajaran adalah faktor yang berpengaruh langsung pada pencapaian hasil belajar siswa.

Sejalan dengan definisi di atas, Lahui-Ako (2000) melihat *instructional leadership* sebagai sebuah kemampuan untuk mengawal proses pengembangan kurikulum sekolah secara lebih luas. Dia mengatakan lebih lanjut:

Instructional leadership is associated with roles and tasks of the principal which include such things as assuming an important role in framing and communicating school goals, establishing expectations and standards, coordinating the curriculum, supervising and evaluating instruction, promoting students' opportunities to learn and enhancing professional development for staff (hlm. 234).

Mendukung konsep ini, Glickman, Gordon, dan Ross-Gordon (2001) menggambarkan bahwa *instructional leadership* adalah integrasi antara tugas-tugas mengarahkan dan menyediakan bantuan kepada guru, pengembangan dan pembinaan kelompok mengajar, pe-

ngembangan sumber daya, pengembangan kurikulum, dan promosi *action research*.

Pada perkembangan selanjutnya, konsep *instructional leadership* ini menjadi meluas cakupannya. Misalnya, Hill (2002) mengajukan tiga peran utama dari pemimpin instruksional yang mencakup memimpin dan mengelola perubahan, memotivasi dan mengelola sumber daya manusia, mendesain dan mengorganisasi sistem, proses, dan sumber daya sekolah. Karena itu, konsep *instructional leadership* tidak lagi terbatas pada urusan kurikulum dan pembelajaran saja. *Instructional leadership* dikonseptualisasikan berinteraksi dengan semua elemen sekolah dalam rangka mencapai hasil belajar siswa yang lebih baik (Hill, 2002; Murphy & Schwarz, 2000).

Moral Leadership (Kepemimpinan Moral)

Moral leadership menekankan pada pentingnya nilai dan etika yang diyakini oleh pemimpin di sekolah. Nilai dan etika ini menjadi landasan bagi kepemimpinan mereka. Dalam konsep yang umum memang nilai adalah kunci dari proses kepemimpinan dan administrasi, seperti yang dikatakan oleh Bass dan Avolio. Pemimpin sekolah tipe ini mengawal organisasi menuju visi dan tujuan dengan keyakinan penuh bahwa dia bersandar pada nilai-nilai moral dan pendidikan yang benar. Karena itu, mereka sangat kukuh dalam berpendirian. Sergiovanni (1992) mengatakan bahwa *moral leadership* berdasarkan pada otoritas moral yang berpusat pada keyakinan dan nilai dari pemimpin sebagai jantung dari proses kepemimpinannya. Duignan dan Macpherson (1993) mengemukakan istilah yang berbeda tapi merujuk pada konsep yang sama. Mereka menyebut istilah *educative leadership* yang merujuk kepada proses kepemimpinan yang terfokus pada moralitas melalui upaya yang lebih memperhatikan cara-cara organisasi belajar, menilai dan mengubah dirinya.

Kebutuhan akan *moral leadership* di sekolah didukung oleh alasan perubahan yang cepat yang terjadi pada masyarakat yang mempunyai implikasi yang besar terhadap moralitas manusia. Davies (2002) mencatat semakin intensnya nilai-nilai sekularisasi dan materialisme pada masyarakat memengaruhi secara signifikan terhadap proses pendidikan di sekolah. Sehingga, nilai-nilai yang semula ada

menjadi luntur dengan datangnya nilai-nilai baru. Karena itulah, seperti yang dikatakan oleh Sergiovanni (1992) bahwa pemimpin harus mempunyai *sacred authority*¹⁰ (otoritas sakral) dan emosi sebagai sumber nilai yang dapat digunakan dalam menentukan apa yang benar dan salah dalam mengambil keputusan dan tindakan.

Dalam konteks Indonesia, kebutuhan akan adanya praktik *moral leadership* ini dijustifikasi dengan kecenderungan degradasi moral para pelaku pendidikan. Ini menyangkut antara lain masalah semakin merebak dan berakarnya perilaku korupsi oleh para praktisi sekolah bahkan sampai pada para pendidik. Menurut Irawan dkk. (2004), dalam kasus sekolah di Jakarta, dengan diterapkannya pendekatan MBS (Manajemen Berbasis Sekolah) yang memberikan otonomi lebih luas kepada kepala sekolah dan masyarakat dalam mengelola sekolah, perilaku korupsi yang dulunya banyak dilakukan oleh pejabat-pejabat di Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan menular kepada para kepala sekolah, guru, dan komite sekolah. Banyak indikasi korupsi dan 'kongkalikong' antara kepala sekolah dengan komite sekolah ditemukan di berbagai daerah dengan dalih pengembangan sekolah. Duignan dan Bhindi (1997) secara tepat mengatakan bahwa kurangnya kejujuran dan integritas terjadi di banyak praktik kepemimpinan. Kekuatan-kekuatan yang berorientasi kepada materi mendorong para pemimpin melupakan dimensi-dimensi moralitas dalam kepemimpinan mereka.

Participative Leadership (Kepemimpinan Partisipatif)

Kepemimpinan partisipatif adalah satu proses kepemimpinan yang mempunyai fokus utama pada proses pengambilan keputusan oleh group, bukan pada pemimpin secara individual (Leithwood & Duke, 1999). Ada tiga teori yang menjadi dasar dari keharusan praktik kepemimpinan partisipatif ini. *Pertama*, ia ditujukan untuk mencapai efektivitas organisasi secara maksimal. Dengan adanya pem-

¹⁰*Sacred authority* merujuk kepada otoritas ajaran-ajaran agama, otoritas profesional dan norma-norma masyarakat, dan otoritas ideal-ideal yang demokratis (Sergiovanni, 1992, hlm. 12).

bagian kerja dan tanggung jawab kepemimpinan kepada semua tingkat organisasi maka kinerja organisasi akan semakin efektif dalam mencapai tujuan, dibanding dengan jika hanya dipegang oleh satu atau beberapa orang saja. *Kedua, participative leadership* harus dipraktikkan di sekolah-sekolah yang menjunjung tinggi nilai-nilai demokrasi. *Ketiga, participative leadership* menjadi sangat penting dalam konteks MBS di mana *stakeholders* dapat bertanggung jawab terhadap kepemimpinan sekolah (Leithwood & Duke, 1999).

Seperti dikemukakan semula bahwa sentral dari praktik kepemimpinan seperti ini adalah adanya proses pengambilan keputusan secara bersama-sama. Ada terlalu banyak masalah dan urusan sekolah yang tidak mungkin hanya ditangani oleh satu atau segelintir orang saja. Menurut Leithwood dan Duke (1999) *participative leadership* akan mampu meningkatkan kapasitas sekolah dalam rangka merespons secara produktif tuntutan-tuntutan perubahan baik yang datang dari internal maupun eksternal organisasi. Namun demikian, penting untuk dicatat bahwa proses pengambilan keputusan yang dilakukan secara partisipatori tersebut dapat menimbulkan friksi dan konflik antara para anggota di organisasi. Di sinilah kemampuan dan tanggung jawab pemimpin dalam mengelola dan meminimalisasi konflik serta walaupun tidak dapat dihindari memanfaatkannya untuk kepentingan organisasi secara umum.

Managerial Leadership (Kepemimpinan Manajerial)

Kepemimpinan manajerial lebih menekankan pada fungsi, tugas, atau tingkah laku rutin pemimpin dalam mengelola organisasi. Leithwood dan Duke (1999, hlm. 53–54) mengidentifikasi sepuluh macam fungsi dari tugas-tugas manajerial yang diemban oleh seorang pemimpin sekolah, yaitu: (1) menyediakan materi dan sumber finansial yang cukup; (2) mendistribusikan finansial itu sehingga bermanfaat secara optimal; (3) mengantisipasi problem-problem yang dapat diprediksi dan mengembangkan sarana dan cara-cara yang efektif dan efisien dalam merespons problem tersebut; (4) mengelola fasilitas sekolah; (5) mengelola organisasi siswa; (6) memelihara pola-pola komunikasi yang efektif dengan staf, siswa, anggota komunitas sekolah, dan juga atasan dari departemen pendidikan; (7) mengakomodasi kebijakan-kebijakan dan inisiatif yang diambil oleh atasan

dalam rangka membantu tercapainya tujuan-tujuan peningkatan mutu sekolah; (8) membantu para staf atau guru sehingga mereka mampu mereduksi gangguan-gangguan dalam proses pembelajaran; (9) memediasi konflik dan perbedaan ekspektasi baik dengan guru, dia dengan murid, sesama guru, guru dengan murid, atau dengan komunitas sekolah yang lebih luas; dan (10) merespons tuntutan-tuntutan politis dalam hal fungsi sekolah.

Fungsi-fungsi ini dilakukan oleh pemimpin sekolah dalam kerangka menciptakan dan menjaga keteraturan dan stabilitas dalam sekolah. Karena itu, fungsi-fungsi ini menurut para ahli mempunyai kemiripan dengan orientasi kepemimpinan pada masa klasik yang menekankan pada proses manajerial.

Tidak dapat disangkal bahwa fungsi-fungsi manajerial itu dibutuhkan dalam sebuah organisasi seperti sekolah, walaupun kepemimpinan yang hanya berorientasi pada fungsi-fungsi itu akan melahirkan kejumudan-kejumudan organisasi. Pentingnya fungsi-fungsi tersebut juga dikemukakan oleh Sergiovanni (1990, hlm. 87) yang disebutnya sebagai *technical force of leadership*. Dia beralasan bahwa fungsi ini dapat memelihara keteraturan di sekolah di mana komunitasnya merasakan aman dan terfokus sepenuh hati ke tujuan-tujuan dan aktifitas kerja utama. Karena itu dapat dikatakan bahwa fungsi-fungsi manajerial ini penting dalam rangka melengkapi dimensi-dimensi *leadership* secara keseluruhan untuk mencapai kesuksesan sekolah.

Contingent Leadership (Kepemimpinan Kontekstual)

Leithwood dan Duke (1999) menjelaskan bahwa *contingent leadership* terfokus pada bagaimana pemimpin merespons situasi dan problem yang unik dan terjadi pada organisasi yang ia pimpin. Keunikan situasi dan problem ini disebabkan oleh sifat dan preferensi dari yang dipimpin, kondisi pekerjaan, dan tugas-tugas yang akan diselesaikan. Sebagaimana didiskusikan terdahulu, teori ini dikembangkan berdasarkan pada asumsi bahwa konteks yang berbeda menuntut praktik kepemimpinan yang berbeda pula (Fiedler, 1993). Demikian juga, gaya administrasi yang berbeda akan dapat diprediksi menuntut respons yang berbeda dari mereka yang terlibat dalam or-

ganisasi itu (Chemers, 1997; Fiedler, 1993). Dengan kata lain, pemimpin yang efektif akan mampu menyesuaikan gaya kepemimpinannya terhadap situasi-situasi yang ia hadapi (Fiedler, 1967, 1993).

Implikasi dari teori ini adalah bahwa tidak ada satu gaya kepemimpinan pun yang efektif dalam semua konteks sekolah. Asumsi ini kemudian dibuktikan dalam banyak penelitian, misalnya oleh Day dkk. (2000) dan Gurr dkk. (2003) yang menemukan gaya kepemimpinan yang berbeda-beda antara satu sekolah dengan sekolah yang lain karena tuntutan kenyataan situasi atau konteks. Penelitian mereka masing-masing di Inggris dan Australia. Singkat kata, *contingent leadership* adalah tentang pemimpin sekolah yang tingkah lakunya sesuai dengan konteks sehingga efektif dalam mencapai tujuan. Owens (2000) menyatakan bahwa kepemimpinan gaya ini membantu dalam menangani isu-isu yang berkaitan dengan motivasi, pengambilan keputusan, perubahan organisasi, budaya organisasi, dan manajemen konflik.

Transformational Leadership (Kepemimpinan Transformasional)

Kepemimpinan transformasional dalam konteks yang umum sudah dijelaskan secara singkat pada bagian terdahulu, dan bagian ini lebih terfokus pada praktik *transformational leadership* di lapangan pendidikan atau sekolah. Pendekatan *transformational leadership* ini dipercaya sangat esensial untuk dipraktikkan di sekolah khususnya pada saat sekarang yang ditandai dengan guncangan, ketidakpastian dan perubahan (Leithwood, 1994). Caldwell (1999) mengatakan bahwa perubahan terjadi secara sangat cepat dan menjadi satu *feature* dari kehidupan profesional manusia, dan tidak akan berhenti. Proses perubahan itu bahkan semakin kompleks dan membutuhkan cara-cara yang hati-hati dalam menghadapinya (Fullan, 1993, 1999; Hargreaves, 1994, 1995). Kebanyakan para ahli berpendapat bahwa dimensi-dimensi *transformational leadership* sangat sesuai dengan perubahan-perubahan waktu dan konteks dimaksud (Bush & Middlewood, 2005).

Namun demikian, mereka berbeda pendapat mengenai faktor-faktor *transformational leadership* dalam bidang pendidikan. Jika dalam bagian terdahulu disebutkan sembilan faktor dari Bass dan Avo-

lio yang dominan dalam konteks umum, maka tidak seperti itu halnya dalam pendidikan. Yang sangat dominan dalam mengembangkan *transformational leadership* dalam pendidikan adalah Prof Kenneth Leithwood dari Canada bersama rekan-rekannya dari berbagai universitas di dunia. Tetapi, seperti dikatakan Gurr (2002), Leithwood memang tidak bisa berlepas diri dari pengaruh teori *transformational leadership* dalam konteks umum. Berdasarkan teori umum itulah, Leithwood (1994) mengembangkan satu model *transformational leadership* dalam konteks sekolah yang mempunyai enam faktor, yaitu: (1) fostering development of vision and goals (mengembangkan visi dan tujuan sekolah); (2) developing a collaborative decision-making structure (membangun struktur pengambilan keputusan yang kolaboratif); (3) symbolising good profession practice (mengetengahkan simbol-simbol praktik kerja yang baik); (4) providing individualised support (menyediakan bantuan-bantuan individual); (5) providing intellectual stimulation (menyediakan stimulasi intelektual); dan (6) holding high performance expectation (menetapkan ekspektasi performa yang tinggi [baik untuk dirinya atau orang lain]) (Yu, Leithwood, & Jantzi, 2002).

Leithwood dan kawan-kawan tidak hanya berhenti sampai di sana. Setelah melakukan penelitian-penelitian berkesinambungan dalam bidang kepemimpinan sekolah, Leithwood dkk. (1999) mengembangkan model terbaru dari *transformational leadership*. Model ini mengetengahkan satu set inti dari praktik kepemimpinan dasar yang dipercaya efektif dalam semua konteks sekolah. Model atau teori ini membagi beberapa faktor kepemimpinan ke dalam tiga kluster, yaitu: *pertama, setting directions* [termasuk membangun visi bersama, mengembangkan konsensus tujuan dan prioritas, menciptakan ekspektasi performa yang tinggi]; *kedua, developing people* [termasuk menyediakan bantuan-bantuan secara individual, memberikan stimulasi intelektual, memberikan contoh-contoh nilai-nilai dan tingkah laku yang baik dan penting]; dan *ketiga, redesigning the organization* [termasuk membangun kultur kolaboratif, menciptakan dan memelihara struktur dan proses pengambilan keputusan bersama, membina hubungan yang konstruktif dengan orangtua siswa dan komunitas yang lebih luas] (Yu et al., 2002).

Dimensi-dimensi di atas merefleksikan situasi nyata dari restrukturisasi sekolah yang sekarang terjadi di belahan dunia. Sekolah ditantang untuk mengubah dan memperbarui strukturnya, membuka diri terhadap pengaruh-pengaruh sekitar, memiliki akuntabilitas tinggi, menetapkan kembali standar isi dan performanya, dan harus memperbarui pendekatan-pendekatan proses pembelajaran menuju yang terbaik (Leithwood et al., 1999). Untuk memfasilitasi tantangan-tantangan tersebut, sangat penting bagi pemimpin sekolah untuk membangun komitmen yang tinggi pada guru dan staf terlepas dari kompleksitas agenda reformasi sekolah itu. Penting juga untuk mengembangkan kapasitas guru dan sekolah agar bisa merespons secara positif terhadap agenda reformasi tersebut (Leithwood & Jantzi, 1997). Dimensi-dimensi *transformational leadership* di atas juga dianggap sensitif terhadap pembangunan visi bersama, penataan kembali organisasi sekolah, menciptakan hubungan personal dan profesional dengan yang dipimpin dalam budaya sekolah yang suportif, dan membangun hubungan yang baik dengan komunitas yang lebih luas yang dapat memengaruhi proses pendidikan sekolah secara signifikan.

Teori *transformational leadership* yang dikemukakan Leithwood dkk. di atas berbeda dari teori Bass dan Avolio dalam konteks umum sebagaimana yang disebutkan terdahulu. Perbedaan itu antara lain terlihat dari tidak adanya faktor-faktor *transactional leadership* yang dalam konteks umum yang dikatakan satu garis kontinum dengan *transformational leadership*. *Transformational leadership* oleh Leithwood dkk. ini juga secara eksplisit menekankan pentingnya hubungan antara pemimpin dengan komunitas sekolah yang lebih luas sebagai pengakuan akan pentingnya peran *stakeholder* sekolah dalam proses pendidikan. Perbedaan lain adalah pada penekanan pentingnya pengambilan keputusan yang kolaboratif dalam sekolah, dan sejalan dengan ini, faktor '*idealised influence*' (karisma) yang ada pada teori Bass dan Avolio ditiadakan. Ini berarti *leader-centrism* yang menjadi kritik bagi teori Bass dan Avolio itu terjawab dalam teori Leithwood dkk. ini yang mempromosikan satu pola kepemimpinan yang '*distributed*'.

Ada beberapa teori kepemimpinan pendidikan lain yang dapat digolongkan ke dalam *transformational leadership* ini, namun tidak akan diuraikan di sini. Misalnya, Sergiovanni (1990, hlm. 86–88) mengatakan bahwa *transformational leadership* itu mempunyai lima faktor: *technical force, human force, educational force, symbolic force, dan cultural force*. Sergiovanni (1992, hlm. 16) berkeyakinan bahwa dengan lima faktor itu, seorang pemimpin ‘can transform schools into communities and inspire the kind of commitment, devolution, and service that will make our schools unequalled among society’s institutions’. Caldwell dan Spinks (1992, 1998) juga mengemukakan teori *transformational leadership* yang mencakup empat dimensi, yaitu: *cultural, strategic, educational, and responsive*.

Seperti dijelaskan sebelumnya bahwa kepemimpinan transformasional dalam konteks umum diyakini efektif dalam memajukan organisasi, dalam bidang pendidikan, teori ini, khususnya yang dikembangkan oleh Leithwood dkk., mempunyai efek yang signifikan dalam menciptakan kondisi-kondisi sekolah yang mendukung untuk peningkatan mutu. Hal ini ditunjukkan oleh beberapa bukti penelitian yang dilakukan oleh Leithwood dkk. (lihat misalnya: Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood et al., 1999; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Yu et al., 2002). Kondisi-kondisi dimaksud meliputi struktur dan budaya sekolah, komitmen dan motivasi guru dan siswa, hubungan yang konstruktif dan bermakna antaranggota sekolah, proses pembelajaran, dan lain-lain. Dengan penciptaan kondisi-kondisi di atas maka pencapaian kualitas sekolah dan hasil belajar siswa menjadi lebih memungkinkan. Hal ini sesuai dengan teori kepemimpinan bahwa kepemimpinan sekolah tidak secara langsung memengaruhi kualitas sekolah dan hasil belajar siswa. Pengaruhnya diintermediasi oleh kondisi-kondisi sekolah yang diciptakan dan dikelola oleh seorang pemimpin.

Teori Kepemimpinan Pendidikan Pascatransformasional

Temuan-temuan Leithwood dkk. menjadi inspirasi bagi para ahli kepemimpinan pendidikan untuk melakukan penelitian-penelitian lebih jauh tentang praktik kepemimpinan di sekolah di seluruh dunia. Apalagi ketika kemudian Leithwood secara tegas mengatakan bahwa keefektifan teori *transformational leadership* juga sangat bergantung

pada kemampuan pemimpin dalam memahami dan menyesuaikan gayanya dengan konteks di mana dia berada. Unsur *contingency* (kontekstual) dalam kepemimpinan ini menjadi salah satu alasan bagi para peneliti untuk melakukan penelitian dalam konteks yang berbeda-beda.

Dengan berdasarkan pada teori Leithwood, maka Day dkk. (2000) kemudian melakukan penelitian terhadap karakteristik dan praktik kepemimpinan di sekolah-sekolah di Inggris yang selama ini secara konsisten menunjukkan peningkatan atau kesuksesan. Pendekatan yang dipakai adalah studi kasus yang melibatkan wawancara dengan semua segmen sekolah termasuk kepala sekolah, wakilnya, guru, staf pembantu, murid, orang tua, dan komite sekolah. Inti wawancaranya adalah untuk mengetahui praktik dan karakteristik kepemimpinan kepala sekolah. Dengan mewawancarai banyak sumber maka data yang diperoleh akan dapat dipercaya. Day dkk. (2000) menemukan bahwa kepemimpinan pada sekolah-sekolah tersebut lebih berorientasi dan bertumpu pada nilai-nilai yang dipegang oleh kepala sekolah daripada hanya mempertimbangkan peluang-peluang atau kekuatan pasar yang selama banyak ditemukan pada sekolah-sekolah di era modern. Karena itu, mereka menamakan gaya kepemimpinan ini dengan '*values-led contingency leadership*' (kepemimpinan kontekstual yang didasari atas nilai-nilai). Para kepala sekolah dalam penelitian ini mampu menyesuaikan gaya kepemimpinannya dengan konteks dan situasi sekolah dan mampu mengartikulasi nilai-nilai yang mereka pegang dalam praktik kepemimpinan mereka. Kepemimpinan seperti ini terbukti mampu membawa sekolah-sekolah mereka masing-masing menjadi yang terbaik di Inggris.

Day dkk. mengemukakan faktor-faktor yang ada pada '*values-led contingency leadership*' ini meliputi: (1) *values and vision*: the co-operation and alignment to the leader's values and vision of those of others; (2) *integrity*: the consistency and integrity of their actions in incorporating with *invitational leadership*, which is built upon optimism, respect, trust, and intention; (3) *context*: quick and high response to both inside and outside contexts; (4) *continuing professional development*: power with and through teams as well as individuals; dan (5) *reflection*: developing the self to be reflective in

different ways about their own values, beliefs and practices and those of their staff (hlm. 170–178).

Penelitian Day dkk. ini kemudian menjadi inspirator bagi sebuah proyek penelitian besar internasional yang melibatkan delapan negara, termasuk Australia, China, Hong Kong, Denmark, Inggris, Norwegia, Swedia, dan Amerika Serikat. Penelitian ini dinamakan dengan *International Successful School Principalship Project* (ISSPP). Dengan menggunakan metode dan pendekatan yang sama, para ahli dari berbagai negara tersebut melakukan penelitian terhadap kepemimpinan sekolah di negara masing-masing. Sampai saat tulisan ini disusun, penelitian besar ini sudah merampungkan seluruh tahapan studi kasus dan menerbitkan temuan-temuannya di Jurnal Administrasi Pendidikan (*Journal of Educational Administration*), Volume 43, No. 6, 2005. Temuan-temuan itu kemudian diringkas oleh Leithwood dalam jurnal yang sama. Secara singkat apa yang ditulis Leithwood (2005) itu dapat dikemukakan di sini bahwa:

1. Temuan-temuan itu mengonfirmasi lebih lanjut tentang terbuktinya dan dipraktikkannya teori *transformational leadership* seperti disebutkan sebelumnya yaitu: *setting directions*; *developing people*; dan *redesigning the organisation*. Namun demikian, implementasi teori ini secara cerdas disesuaikan dengan situasi dan konteks masing-masing.
2. Ada dua faktor yang memungkinkan para pemimpin di sekolah-sekolah yang diteliti itu mencapai kesuksesan, yaitu: faktor internal dan faktor eksternal. Faktor internal ini antara lain meliputi nilai-nilai yang dipegang oleh para pemimpin tersebut dan diartikulasikan secara tepat ke dalam praktik kepemimpinan mereka. Nilai-nilai itu tampaknya universal dan mencakup misalnya nilai-nilai kejujuran, kepercayaan, empati, ekualitas dan egalitarian, peduli, penghargaan terhadap pendapat dan kemampuan orang lain, dan lain-lain. Dalam setiap kasus di setiap negara partisipan, nilai-nilai tersebut ditemukan. Misalnya, dalam kasus di Australia (Gurr, Drysdale, & Mulford, 2005), nilai-nilai itu diklasifikasikan menjadi tiga kategori, yaitu: *innate goodness and passion*; *equity*; dan *other-centred* (Mulford & Johns, 2004). *Innate goodness and passion* diterjemahkan melalui sikap-sikap

honesty (jujur), *empathy* (empati), dan *commitment* (komitmen). *Equity* ditunjukkan melalui keterbukaan atas pendapat dan perbedaan. Sedangkan *other-centred* diartikulasikan oleh para kepala sekolah dengan menjalin hubungan antarsesama anggota sekolah atas dasar penghargaan atas kemampuan masing-masing yang pada gilirannya mampu menciptakan satu pola kepemimpinan yang tersebar kepada setiap anggota sekolah. Gurr dkk. (2003) mengatakan bahwa nilai ini juga berdasarkan kepada keyakinan setiap orang atau anak mempunyai kemampuan untuk berkembang. Karena itu, tanggung jawab pemimpin untuk menggali dan menyalurkan kemampuan itu secara benar.

3. Faktor eksternal yang ikut memungkinkan tercapainya kesuksesan dengan gaya kepemimpinan di atas mencakup *accountability contexts* (konteks-konteks akuntabilitas) sekolah di mana para pemimpin sekolah mampu beradaptasi dengan tuntutan-tuntutan akuntabilitas itu. Menurut Leithwood, sekolah-sekolah yang ada di negara-negara yang sistem akuntabilitasnya bagus menunjukkan kualitas kesuksesan yang lebih tinggi dari negara-negara yang rendah sistem akuntabilitasnya. Negara-negara yang akuntabilitasnya tinggi seperti Australia, Amerika Serikat, dan Inggris dicirikan dengan makin meluas dan intensnya keterlibatan masyarakat dan *stakeholder* dalam proses pendidikan. Di Australia, misalnya, keterlibatan masyarakat juga meliputi aktifnya media massa meliputi proses dan hasil belajar siswa. Hasil '*league table*' (liga sekolah) yang selalu dipublikasi di media massa menjadi penunjang tingginya akuntabilitas sekolah. Dengan situasi seperti ini, para pemimpin sekolah akan bersikap lebih profesional dan bertanggung jawab.
4. Kondisi-kondisi sekolah yang diintervensi oleh praktik kepemimpinan sekolah dalam proyek internasional ini meliputi: waktu yang dihabiskan dalam tugas; kualitas pembelajaran; kurikulum; iklim yang aman dan tertib; partisipasi staf dalam pengambilan keputusan; kultur sekolah; dan komitmen dari para guru. Kondisi-kondisi inilah yang menjadi mediasi kepemimpinan bagi tercapainya peningkatan kualitas sekolah dan hasil belajar siswa.

Dari *summary*, Leithwood (2005) ini dapat ditarik kesimpulan bahwa ditemukan bukti adanya model kepemimpinan yang berlaku universal pada setiap konteks sekolah. Praktik kepemimpinan tersebut didasarkan pada nilai-nilai yang dianut oleh para pemimpin dan diartikulasikan ke dalam proses kepemimpinan dan sekolah. Namun demikian, ada faktor *contingency* yang turut mewarnai pola kepemimpinan sekolah tersebut. Pemimpin yang sukses akan mampu menyelaraskan gaya kepemimpinannya dengan tuntutan kontekstual atau *contingency* tersebut. Kesimpulan lainnya adalah bahwa kepemimpinan tidak secara langsung memengaruhi hasil dan kualitas sekolah tetapi memengaruhinya dengan perantara kondisi-kondisi sekolah yang secara langsung diintervensi oleh pemimpin sekolah.

Kesimpulan di atas juga ditemukan oleh penulis dalam penelitian doktoralnya dengan tema yang sama dalam konteks sekolah di Indonesia (Raihani, 2007; Raihani & Gurr, 2006). Dengan mengambil kasus tiga SMAN di Yogyakarta yang secara konsisten menunjukkan kesuksesan, penelitian penulis menemukan bahwa ada tiga fondasi kepemimpinan kepala sekolah yang menjadi subjek penelitian. *Pertama*, adalah nilai-nilai yang dipegang oleh kepala sekolah yang meliputi nilai-nilai keagamaan, nilai-nilai profesionalitas, nilai-nilai interaksi, dan nilai-nilai budaya lokal. *Kedua*, adalah pemahaman mereka atas konteks di mana mereka berada termasuk internal dan eksternal. Hal ini mencakup kondisi internal sekolah, tuntutan akuntabilitas, ekspektasi *stakeholders*, dan tuntutan global. *Ketiga*, adalah perspektif mereka tentang karakteristik kesuksesan sekolah. Ketiga fondasi ini memengaruhi pola kepemimpinan kepala sekolah dalam hal pengembangan visi sekolah, menyusun strategi pencapaian visi, membangun kapasitas sekolah dengan menciptakan kultur dan struktur sekolah yang suportif, dan menjalin hubungan dengan komunitas yang lebih luas. Dengan model kepemimpinan seperti ini, kesuksesan sekolah dalam hal akademik dan nonakademik akan bisa tercapai seperti yang ditunjukkan oleh sekolah-sekolah yang diteliti penulis.

Kesimpulan

Dari uraian di atas, beberapa poin pencerahan dapat diambil berkaitan dengan perkembangan teori-teori kepemimpinan dalam bidang pendidikan. Ada pengaruh atau relasi yang kuat antara teori kepemimpinan dalam bidang pendidikan dengan teori yang berkembang dalam bidang nonpendidikan. Akan tetapi, sementara perkembangan teori kepemimpinan umum tampaknya masih berkuat pada penggunaan *transformational leadership* sebagai model yang dominan, di bidang pendidikan pengembangan teori kepemimpinan sudah melampaui era *transformational* atau yang disebut sebagai *post-transformational*. Penelitian-penelitian, walaupun masih dan akan terus berlangsung, menemukan satu model kepemimpinan sekolah yang terbukti mampu meningkatkan mutu sekolah secara sukses dan signifikan. Model kepemimpinan sekolah dimaksud digambarkan sebagai kepemimpinan yang berdasarkan nilai-nilai dan pemahaman atas tuntutan konteks di mana kepemimpinan itu dipraktikkan. Kemampuan pemimpin dalam mengembangkan visi, strategi, membangun budaya dan struktur yang suportif, menjalin relasi yang bermakna dengan berbagai *stakeholder* menjadi ciri utama kepemimpinan sekolah yang efektif. Kemampuan mendistribusikan kekuasaan dan tanggung jawab kepada staf dan segmen sekolah yang lain juga menjadi *feature* kepemimpinan tersebut.

Ada satu hal menarik dan membuka secara terus-menerus peluang upaya untuk meneliti praktik kepemimpinan sekolah. Hal itu adalah adanya faktor *contingency* (konteks) yang secara signifikan ditemukan dalam setiap penelitian kepemimpinan sekolah, khususnya penelitian ISSPP sebagaimana diungkapkan di atas. Dengan adanya faktor ini, maka pengadopsian model kepemimpinan tertentu secara mutlak dalam satu konteks yang berbeda tidak memiliki asumsi dan dasar yang kuat. Karena itu, diperlukan penelitian-penelitian yang mendalam dan ekstensif untuk menemukan bentuk dan gaya kepemimpinan sekolah yang benar-benar sesuai dengan dan berakar pada karakteristik situasi dan konteks masing-masing, termasuk di Indonesia. Tentu saja, ini tidak harus melupakan apa yang ditemukan secara global yang memberikan perspektif tersendiri bagi pengembangan kemampuan kepemimpinan.

Dalam konteks Indonesia, penelitian mendalam tentang model kepemimpinan sekolah ini terlihat masih kurang. Hal ini bisa dimaklumi karena yang tampaknya menjadi perhatian pemerintah, ahli pendidikan dan para praktisinya adalah sisi manajerial dari seorang pemimpin. Ini dapat dilihat misalnya dari kebijakan-kebijakan pemerintah baik pusat atau daerah, kursus-kursus kepala sekolah, bahkan dari program studi yang ada di universitas-universitas. Untuk universitas, belum ada yang menawarkan program studi 'kepemimpinan sekolah' bagi para praktisi, sementara kebutuhan akan kepemimpinan sekolah yang handal sangat mendesak, ditambah kemudian dengan kondisi perubahan yang semakin cepat. Sebagai perbandingan, di Australia, Inggris, dan Amerika Serikat juga negara-negara maju lainnya ada pusat kepemimpinan sekolah (*centre for school leadership*). Di beberapa universitas, seperti University of Melbourne, sudah pula dibuka program studi 'Master of School Leadership' untuk para praktisi pendidikan dan sekolah.

Referensi

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Editor). (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publication.
- Caldwell, B. J. (1999). *The Changing Context of Education: The International Scene*. Retrieved December 10, 2002, from <http://www.edfac.unimelb.edu.au/EPM/StaffProfile/BCaldwell.html>
- Caldwell, B. J., & Spinks, M. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.

- Caldwell, B. J., & Spinks, M. (1998). *Beyond The Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Chemers, M. M. (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crainer, S. (1996). *Key Management Ideas: Thinking that Changed the Management World*. London: Pitman Publishing.
- Davies, B. (2002). Rethinking Schools and School Leadership for the Twenty-First Century: Changes and Challenges. *The International Journal of Educational Management*, 16(4), 196–206.
- Day, C. (2005). Sustaining Success in Challenging Contexts: Leadership in English Schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573–583.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Duignan, P. A., & Bhindi, N. (1997). Authenticity in Leadership: An Emerging Perspective. *Journal of Educational Administration*, 35(3), 195–209.
- Duignan, P. A., & MacPherson, R. J. S. (1993). Educative Leadership: A Practical Theory. *Educational Administration Quarterly*, 29(1), 8–33.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1993). The Leadership Situation and the Black Box in Contingency Theories. Dalam M. M. Chemers & R. Ayman (Editor), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (hlm. 2–28). San Diego: Academic Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and Instructional Leadership : A Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- Gronn, P. (1996). From Transactions to Transformations: A New World Order in the Study of Leadership. *Educational Management and Administration*, 24(1), 7–30.
- Gurr, D. (2002). Transfromational Leadership Characteristics in Primary and Secondary School Principals. *Leading and Managing*, 8(1), 78–99.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful Principal Leadership: Australian Case Studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539–551.
- Gurr, D., Drysdale, L., Natale, E. D., Ford, P., Hardy, R., & Swan, R. (2003). Successful School Leadership in Victoria: Three Case Studies. *Leading and Managing*, 9(1), 18–37.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). School Renewal in an Age of Paradox. *Educational Leadership*, 52(7), 14–19.
- Hill, P. W. (2002). What All Principals Should Know About Teaching and Learning. Dalam M. S. Tucker & J. B. Coddling (Editor), *The Principal Challenge* (hlm. 43–75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Irawan, A., Eriyanto, Djani, L., & Sunaryanto, A. (2004). *Mendagangkan Sekolah*. Jakarta: ICW (Indonesian Corruption Watch).
- Lahui-Ako, B. (2000). The Instructional Leadership Behaviour of Papua New Guinea High School Principals. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 233–265.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518.
- Leithwood, K. (1999). An Organizational Perspective on Values for Leaders of Future Schools. Dalam P. T. Begley (Ed.), *Values and Educational Leadership*. New York: State University of New York Press.
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful School Leadership: Progress On A Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–629.

- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. Dalam J. Murphy & K. S. Louis (Editor), *Handbook of Research on Educational Administration* (hlm. 45–72). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: A Replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312–331.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112–129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. from <http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/E3BCCFA5-A88B-45D3-8E27-B973732283C9/0/ReviewofResearchLearningFromLeadership.pdf>
- Mulford, B., & Johns, S. (2004). Successful School Principalship. *Leading and Managing*, 10 (1), 45–76.
- Murphy, J., & Schwarz, P. (2000). *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*. Washington: Institute of Educational Leadership.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Owens, R. G. (2000). *Organizational Behavior in Education* (Vol. 10). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Raihani. (2007). *Successful School Leadership in Indonesia: A Study of Principals' Leadership in Successful Senior Secondary Schools in Yogyakarta*. Unpublished PhD, The University of Melbourne, Melbourne.
- Raihani, & Gurr, D. (2006). Value-Driven School Leadership: An Indonesian Perspective. *Leading and Managing*, 12(1), 121–134.

- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-Added Leadership*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368–389.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (Edisi kelima). Englewood Cliffs: Prentice-Hall. ●

Bab 8

Bagaimana Berkomunikasi Secara Efektif

Pendahuluan

Kepemimpinan adalah proses menjalin interelasi antarorang yang terlibat dalam organisasi atau apa pun lembaga di mana kepemimpinan itu dipraktikkan. Interelasi ini secara sadar diarahkan untuk memengaruhi semua elemen sumber daya manusia dalam rangka mencapai tujuan organisasi atau lembaga. Definisi yang menekankan pada *human relations* inilah yang membedakan kepemimpinan dari manajemen yang dikonseptualisasikan sebagai proses yang lebih berorientasi pada penyelesaian tugas-tugas organisasi. Definisi ini pula yang akan menjadi dasar bagi pembahasan tentang komunikasi kepemimpinan pada tulisan singkat ini.

Komunikasi adalah salah satu keterampilan kepemimpinan. Penelitian menunjukkan bahwa ‘a great leader is a great communicator’: pemimpin yang efektif adalah komunikator ulung (Bass & Avolio, 1994; Yukl, 2002). Pemimpin yang sukses mampu mengomunikasikan visi secara efektif. Ia secara jelas dan simbolik melakukan aktivitas yang berbasis komunikasi. Apakah ia bertanya dan menjawab pertanyaan, atau secara serius mendengarkan masalah dan keluhan bawahan, tindakan pemimpin selalu mengisyaratkan sebuah komitmen.

men yang tinggi kepada komunikasi. Pemimpin juga membangun visi bersama dengan cara berkomunikasi dengan kata-kata dan tindakan setiap harinya. Karena itu, menurut penelitian, 80% kegiatan pemimpin adalah berkomunikasi (Bass & Avolio, 1996).

Mengingat pentingnya komunikasi bagi seorang pemimpin, tulisan ini¹¹ berusaha untuk menjelaskan bagaimana komunikasi yang efektif sehingga tujuan-tujuan organisasi dapat diwujudkan. Akan tetapi, dengan keterbatasan yang ada utamanya masalah waktu, tulisan ini tidak bisa dianggap sebagai tulisan ilmiah yang memuat analisis teori-teori komunikasi. Tulisan ini hanya cukup dipandang sebagai sebuah resep bagi sebuah komunikasi efektif.

Konsep Komunikasi

Communication is a process by which information and understanding are transferred between a sender and a receiver (Daft, 1999, hlm. 155). Artinya, komunikasi adalah sebuah proses di mana informasi dan kesepahaman ditransfer di antara pengirim dan penerima. Dari definisi ini, paling tidak ada lima unsur dari sebuah proses komunikasi, yaitu proses transfer, informasi dan kesepahaman yang lazim disebut sebagai *message* atau pesan, pengirim pesan, penerima pesan, dan konteks di mana dan waktu proses itu berlangsung. Model dengan unsur-unsur ini adalah model komunikasi sederhana. Namun kelebihan dari model ini adalah pemasukan konteks di dalamnya. Ini mengindikasikan bahwa komunikasi jelas tidak dapat terlepas dari situasi dan kondisi di mana komunikasi itu berlangsung. Situasi dan kondisi di sini mencakup keadaan tempat dan waktu komunikasi ataupun pelaku (pengirim dan penerima pesan) komunikasi.

Komunikasi Suportif

Dalam perkembangannya, teori komunikasi tidak lagi terfokus pada *defensive communication* atau komunikasi defensif, tetapi sudah berpindah pada *supportive communication* atau komunikasi suportif.

¹¹Tulisan ini berasal dari makalah yang telah diseminarkan pada Pelatihan Kepemimpinan Mahasiswa tahun 2008.

Defensive communication adalah satu pola komunikasi pasif yang hanya bereaksi kepada stimulus dan lebih cenderung menggunakan pendekatan birokrasi yang merasa superior terhadap bawahan. Sementara itu, *supportive communication* is a communication style that delivers the message accurately and that supports or enhances the relationship between two parties (Dubrin, 2004, hlm. 375). Komunikasi suportif itu adalah satu gaya komunikasi yang menyampaikan pesan secara akurat dan mendukung upaya penjalinan hubungan antara dua pihak (pengirim dan penerima).

Perbedaan prinsip antara *defensive communication* dengan *supportive communication* digambarkan dalam tabel berikut:

Tabel 1. Defensive dan Supportive Communication

Defensive Communication	Supportive Communication
<ul style="list-style-type: none"> • Person oriented • Evaluative • Incongruence • Invalidating people • Global • Disjunctive • Disowned • Sending 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem oriented • Descriptive • Based on congruence • Focused on validating • Specific • Conjunctive • Owned • Listening and sending

Sumber: Dubrin, 2004. hlm. 376

Dari tabel di atas, dapat dipahami bahwa terdapat delapan prinsip komunikasi suportif, yang dapat dijelaskan sebagai berikut. *Pertama*, berorientasi pada masalah, bukan orangnya. Seorang pemimpin yang efektif lebih terfokus pada masalah *tinimbang* pada orangnya ketika ia berkomunikasi dengan bawahan. Kebanyakan orang lebih menyukai diskusi tentang bagaimana mengubah cara kerja daripada diskusi tentang bagaimana mengubah diri mereka. Hanya sedikit orang yang akan senang dengan perkataan pemimpin seperti ini: *“Anda perlu lebih kreatif”* dan sejenisnya. Tetapi akan banyak orang yang suka dengan: *“Mungkin Anda dapat menemukan metode baru untuk menghasilkan solusi-solusi alternatif bagi masalah kita seka-*

rang."; kedua, berdasarkan penggambaran, bukan penilaian. Hal ini terkait dengan prinsip yang pertama di mana seorang pemimpin efektif dalam komunikasinya tidak akan bersikap evaluatif atau menilai orangnya, akan tetapi mampu menggambarkan kualitas dari pekerjaannya. Ia berkata: *"Saya menemukan masalah dalam laporan yang Anda buat, dan ini harus kita perbaiki."* Berbeda dengan: *"Anda tidak bisa membuat laporan."*; ketiga, berdasarkan kesesuaian, bukan ketidaksesuaian. Bentuk komunikasi yang superior adalah ketika ada kesesuaian antara komunikasi itu dengan apa yang dipikirkan dan dirasakan. Seorang pemimpin akan lebih kredibel ketika apa yang dikatakan sesuai dengan pesan-pesan nonverbal. Misalnya, seorang pemimpin yang mengatakan bahwa ia sangat senang dengan kondisi organisasi mahasiswa sekarang. Tetapi, ia mengatakannya dengan wajah yang tidak gembira karena memang sebetulnya dia tidak dalam keadaan senang, maka kredibilitas dia di mata bawahan bisa merosot; keempat, memvalidasi, bukan mencela. Dalam berkomunikasi, pemimpin harus memvalidasi atau menerima kehadiran, keunikan, dan pentingnya orang lain dengan segala ide dan pikirannya. Apakah idenya diterima atau tidak, bawahan itu harus dihargai. Dalam rapat misalnya, pemimpin efektif akan berkata: *"Saran Anda tentang perubahan status organisasi mahasiswa dan perubahan istilah-istilah politik yang melekat itu bagus dan mempunyai alasan-alasan yang logis. Tapi untuk saat sekarang kita tidak bisa melaksanakannya. Namun begitu, tolong terus ingatkan masalah ini pada pertemuan yang akan datang."* Akan berbeda halnya dengan seperti ini: *"Saya pikir tidak ada seorang aktifis mahasiswa mana pun yang akan menyarankan hal bodoh seperti itu."*; kelima, spesifik, bukan global. Seorang pemimpin mampu menyampaikan hal-hal yang spesifik kepada bawahannya sehingga pesan itu sampai dan mudah dimengerti dengan baik oleh bawahannya. Misalnya: *"Pelayanan pelanggan kita sungguh sangat buruk."* Ini adalah pesan yang global atau umum, dibanding dengan pernyataan berikut: *"Rating kepuasan pelanggan kita turun 25 persen dari tahun yang lalu."*; keenam, kebersambungan, bukan terputus. Ini biasanya dalam suatu *meeting* ketika pemimpin berkomunikasi dengan bawahan. Komunikasi yang efektif itu adalah ketika pesan yang disampaikan secara saling terkait atau bersambung. Cacatnya sebuah komunikasi bisa jadi diakibatkan oleh terputusnya pesan

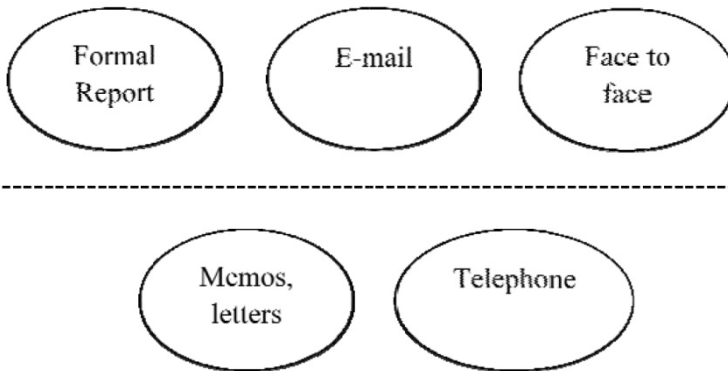
yang disampaikan karena interupsi, jeda yang lama, dan salah seorang yang dominan dalam mengontrol komunikasi; *ketujuh*, bertanggung jawab, bukan berlepas tangan. Seorang pemimpin harus secara jujur bertanggung jawab dalam berkomunikasi. Misalnya ia mengatakan: “*Saya ingin agar semua orang bekerja di sini delapan jam full time.*” Dia tidak bisa mengatakan bahwa perusahaan atau organisasi menghendaki Anda untuk bekerja delapan jam. Hal ini akan menimbulkan kesan bahwa dia sendiri bisa tidak setuju dengan ide tersebut; dan *kedelapan*, mendengarkan dan mengirim, bukan hanya mengirim. Seorang pemimpin yang efektif mampu mendengarkan orang lain, tidak hanya mengirim pesan. Ada banyak orang yang hanya mampu berbicara tetapi tidak bisa menjadi pendengar yang baik.

Dari beberapa prinsip di atas, ada tiga kemampuan dasar yang harus diasah oleh seorang pemimpin. *Pertama*, ia harus mampu menjadi pendengar yang baik. Menurut Stephen R. Covey (1997), untuk menjadi pendengar yang baik maka sikap mental pemimpin harus dibina agar mampu mengerti orang lain terlebih dahulu sebelum dimengerti. *Kedua*, pemimpin juga harus mampu menjadi penyampai pesan yang efektif. Ini mencakup kerja-kerja dalam mengolah pesan yang akan disampaikan, proses penyampaiannya, dan menerima *feedback* setelah pesan disampaikan. *Ketiga*, pemimpin harus mampu melihat di mana dan kapan komunikasi itu berlangsung. Pemahaman terhadap konteks ini akan melahirkan ketepatan dan kesahihan dalam berkomunikasi—bahasa yang dipakai, pemilihan kata yang tepat, tingkat kesulitan pesan, dan sebagainya termasuk masalah psikologi dan sosiologi dari penerima pesan.

Kanal atau Medium Komunikasi

Kanal atau *channel* komunikasi adalah alat dengan mana pesan komunikasi dibawa dari pengirim ke penerima. Pemimpin mempunyai banyak pilihan untuk menggunakan kanal ini sesuai dengan pertimbangan mana yang lebih efektif. Melihat kekayaan manfaat yang dihasilkan oleh setiap kanal, maka jenis-jenis kanal ini dapat disusun sebagai berikut:

Diagram 3. Kanal Komunikasi



Dari diagram di atas, komunikasi berhadapan langsung memiliki kekayaan manfaat yang lebih besar daripada jenis kanal yang lain. Manfaatnya antara lain komunikasinya bisa berlangsung secara personal, dua arah, dan umpan balik yang cepat. Oleh karena itu, walaupun dengan teknologi canggih seperti sekarang ini, *face to face communication* masih menempati prioritas tertinggi untuk berkomunikasi secara efektif. Dalam komunikasi langsung ini pesan-pesan nonverbal juga dapat dilihat dan dirasakan sehingga pemahaman yang komprehensif akan pesan yang disampaikan menjadi lebih mungkin. Berbeda halnya dengan laporan resmi yang tidak memberikan kesempatan untuk melakukan klarifikasi dan memahami emosi serta kejiwaan si pengirim pesan saat yang bersangkutan membuat pesan itu.

Komunikasi Nonverbal

Pada pembahasan di atas dikatakan bahwa salah satu kriteria pesan menjadi efektif adalah adanya kesesuaian antara apa yang diucapkan dengan pesan-pesan yang lahir dari tindakan-tindakan nonverbal. Di samping itu, hampir lebih separuh dari komunikasi dilakukan dalam bentuk nonverbal. Komunikasi nonverbal juga membuat emosi bisa terbaca dan diekspresikan yang tidak dapat dilakukan oleh komunikasi verbal. Karena itu, dalam bagian ini akan dibahas sedikit tentang komunikasi jenis ini.

Nonverbal communication adalah proses komunikasi yang tidak menggunakan kata-kata tak tertulis ataupun lisan, atau komunikasi yang menggunakan bahasa tubuh, sikap, dan tindakan. Orang dengan

mudah dapat mendukung, melengkapi, dan bahkan sebaliknya mengganggu makna-makna yang disampaikan dalam komunikasi verbal dengan komunikasi nonverbal. Oleh sebab itu, diperlukan kehati-hatian yang ekstra dalam menyampaikan dan menangkap pesan melalui nonverbal ini. Kendra van Wagner (2006) memberikan tips yang menarik dalam komunikasi nonverbal ini, antara lain: (1) perhatikan dengan saksama sinyal-sinyal bahasa tubuh lawan bicara, misalnya isyarat, *eye contact*, gerakan-gerakan anggota tubuh lainnya; (2) perhatikan juga sikap dan perilaku lawan bicara yang tidak sesuai dengan apa yang dibicarakannya. Misalnya, ketika dia bilang sedih tetapi sambil tertawa; (3) berkonsentrasi pada nada bicara Anda, karena ini akan menyampaikan ribuan informasi kepada lawan bicara Anda; (4) gunakan *eye contact* ketika berkomunikasi. Ini dapat berarti kejujuran dan konfrontasi. Ketika orang tidak mau bertatapan ketika bicara, lawan bicara bisa saja menganggap bahwa ia menyembunyikan sesuatu. Tetapi *eye contact* yang berlebihan juga bisa menimbulkan kesan konfrontasi atau *challenge*; dan (5) hati-hati kalau nonverbal Anda diartikan salah oleh orang lain.

Kesimpulan

Komunikasi adalah alat yang paling penting bagi manusia dalam berinteraksi antarsesamanya. Komunikasi dapat dilakukan dalam bahasa verbal ataupun nonverbal. Bagi seorang pemimpin, menguasai keterampilan-keterampilan berkomunikasi adalah sebuah keharusan, karena kepemimpinan yang efektif adalah berbasis *human relations*. Untuk menjalin relasi ini, maka komunikasi menempati peran nomor satu. Dan untuk menjalin komunikasi yang efektif, pemimpin perlu memahami dengan benar siapa dan konteks di mana komunikasi itu berlangsung. Kata kunci dari komunikasi yang sukses adalah berusaha untuk mengerti orang lain, sebelum minta dimengerti.

Referensi

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1996). *Multifactor Leadership Questionnaire Report*. California: Mind Gardens.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Editor). (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Covey, S. R. (1997). *7 Kebiasaan Manusia Yang Sangat Efektif* (Budi-janto, Trans. Revised ed.). Jakarta: Binarupa Aksara.
- Daft, R. L. (1999). *Leadership: Theory and Practice*. Orlando, FL: The Dryden Press Harcourt Brace College Publishers.
- Dubrin, A. J. (2004). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Wagner, K. v. (2006). Top 10 Nonverbal Communication Tips. Retrieved 17 July, 2007, from <http://psychology.about.com/od/nonverbalcommunication/tp/nonverbaltips.htm>
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (Edisi kelima). Englewood Cliffs: Prentice-Hall. ●

Bab 9

Model Pendidikan Multikultural untuk Indonesia

Pendahuluan

Dalam beberapa dekade terakhir, Indonesia mengalami fenomena kekerasan yang semakin sering terjadi, baik di daerah perkotaan misalnya tawuran antarpelajar dan perkelahian massal antarpremen dan ormas, maupun di wilayah pedesaan seperti saling serang antarwarga. Demikian juga, kekerasan atau konflik atas nama agama dan etnis terjadi telah menggores citra Indonesia yang selama ini dianggap negara damai dan toleran. Banyak orang termasuk pemerintah, akademisi, dan pengamat kemudian mencoba mengidentifikasi faktor-faktor yang dianggap sebagai pemicu mudarnya rasa cinta damai dan toleran di antara anak bangsa. Dari sejumlah analisis, banyak yang menengok kembali peran sentral pendidikan dalam kontribusinya mewujudkan Indonesia yang damai dan toleran. Diskursus tentang pendidikan yang mampu menanamkan nilai-nilai perdamaian, toleransi, dan menghargai keragaman dan kemajemukan semakin hangat diperbincangkan, baik dalam seminar-seminar maupun di media-media tulis dan televisi.

Pada 2009, saya beserta Prof Lyn Parker dari The University of Western Australia dan Dr Chang Yau Hoon dari Singapore Management University mendapatkan *funding* dari Australia Research Council (ARC) untuk sebuah proyek penelitian yang mengkaji sejauhmana

pendidikan di Indonesia membantu mewujudkan warga negara yang multikultural dan toleran. Proyek ini berdurasi selama tiga tahun dari 2009 sampai 2012. Secara individual, saya melakukan penelitian kualitatif terhadap enam sekolah berbeda di Yogyakarta dan Palangkaraya untuk mengeksplorasi apa pun pendidikan yang berorientasi multikultural. Saya menggunakan pendekatan *holistic* (menyeluruh), tidak hanya mendekati dari satu aspek atau komponen sekolah saja seperti kurikulum melainkan mencakup kebijakan pendidikan, kepemimpinan dan manajemen sekolah, budaya dan struktur sekolah, kegiatan kesiswaan, dan hubungan antara sekolah dengan masyarakat. Pendekatan ini didasarkan pada anggapan pendidikan multikultural dapat dikategorisasikan ke dalam pendidikan nilai. Dalam proses pendidikan nilai, maka para ahli tampaknya sepakat bahwa internalisasi nilai kepada siswa hanya bisa dilakukan secara efektif ketika setiap elemen sekolah bergerak dengan “bahasa” yang sama ke arah yang sama pula (Halstead, 1996; Lynch, 1986). Keceragaman ini untuk menghindari kebingungan-kebingungan pada siswa dalam menangkap pesan-pesan pendidikan dari setiap elemen sekolah.

Tulisan ini¹² akan mencoba mengetengahkan ringkasan hasil penelitian selama tiga tahun tersebut. Walaupun proyek penelitian ini adalah proyek tim, namun masing-masing individu dalam tim mempunyai wilayah penelitian sendiri sehingga tulisan ini pun adalah hasil kerja individu. Setelah memaparkan resume hasil penelitian, saya akan mengetengahkan hasil refleksi dengan menawarkan sebuah model *preliminary* pendidikan multikultural untuk Indonesia. Secara struktur, saya akan memulai tulisan ini, setelah introduksi, dengan tinjauan singkat literatur tentang pendidikan multikultural, sekilas metodologi penelitian, diikuti oleh resume hasil penelitian. Kemudian pada bagian akhir saya akan mengetengahkan sebuah model pendidikan multikultural untuk konteks Indonesia. Tentu saja, model

¹²Tulisan ini merupakan makalah yang pernah dipresentasikan pada Seminar Merayakan Keragaman dilaksanakan oleh Yayasan Pendidikan Sultan Iskandar Muda pada 14-15 November 2012.

yang diajukan ini masih jauh dari sempurna dan masih terbuka untuk saran dan kritik membangun.

Pendidikan Multikultural: Tinjauan Literatur Singkat

Dari pembacaan saya terhadap literatur yang berkembang mengenai pendidikan multikultural, secara umum saya menemukan dua pendekatan besar, yaitu: *curricular approach* dan *whole-school approach*. *Curricular approach* adalah sebuah pendekatan yang menekankan pentingnya pemuatan “*knowledge*” dan “*values*” dari keberagaman dan bagaimana membentuk cara pandang terhadap keberagaman itu di dalam kurikulum. Mendukung pendekatan kurikulum ini, Bikhu Parekh (2006) mengatakan bahwa hal utama yang harus dilakukan dalam mengembangkan pendidikan multikultural adalah mereformasi isi kurikulum yang mampu memfasilitasi para siswa untuk memiliki sikap menghargai keberagaman sebagai sebuah keniscayaan. Kurikulum harus dikembangkan sedemikian rupa untuk menghilangkan cara pandang *prejudice* dan diskriminasi terhadap “*otherness*” (keberlainan). Dalam pendekatan ini, biasanya konsep dan kenyataan perbedaan masyarakat dan multikulturalisme dimasukkan ke dalam disiplin-disiplin ilmu sosial dan humaniora. Cara memasukkan konsep dan kenyataan multikulturalisme ini disebut dengan “*infusion*” (Banks, 1986b, 2006). Salah satu kelemahan “*infusion*” ini adalah bahwa ia gampang jatuh ke dalam apa yang disebut dengan “*insersi superfisial*”, yaitu penyelipan nilai-nilai multikultural itu tanpa melakukan perubahan substansial terhadap kurikulum itu sendiri. Hal ini mungkin akan menimbulkan kontradiksi dan kebingungan di dalam kurikulum yang pada akhirnya pesan dari nilai-nilai multikultural itu bisa terganggu.

Pendekatan kedua adalah pendekatan *whole-school* (menyeluruh) yang memandang pendidikan multikultural itu sebagai sebuah strategi pendidikan yang melibatkan semua elemen sekolah sebagai sebuah sistem. Dengan kata lain, pendekatan *whole-school* ini komprehensif dan sistematis. Asumsi dari pendekatan ini adalah bahwa sebagai pendidikan nilai, pendidikan multikultural tidak dapat dilakukan secara parsial. Halstead (1996) misalnya mengatakan bahwa pengalaman-pengalaman *non-classroom* yang tidak menjadi bagian dari kurikulum formal tidak bisa dianggap remeh dalam membentuk

watak dan perilaku anak. Oleh karena itu, James Banks (1986a, 16) mendefinisikan pendidikan multikultural sebagai: “an inclusive concept used to describe a wide variety of school practices, programs and materials designed to help children from diverse groups to experience educational quality”. Artinya, pendidikan multikultural adalah satu konsep inklusif yang digunakan untuk menggambarkan segala bentuk praktik sekolah, program dan materi yang dirancang untuk membantu murid dari beragam latar belakang untuk mengalami pendidikan yang berkualitas. Dalam pengertian ini, Banks ingin menekankan arti pentingnya keadilan sosial dalam bentuk pendidikan berkualitas sebagai salah satu fondasi dari pendidikan multikultural terejawantah dalam semua aspek sekolah sehingga para siswa kemudian belajar dengan nyaman dan mampu mengembangkan potensinya secara maksimal tanpa melihat latar belakang mereka. Dalam konsep ini, praktik pendidikan harus memberikan pengalaman multikultural dengan segala pemahaman dan nilai-nilainya kepada siswa yang akhirnya mampu mengembangkan sikap-sikap multikultural secara alami.

Metodologi Penelitian

Penelitian mengambil enam sekolah sebagai kasus-kasus untuk diinvestigasi secara kualitatif. Masing-masing sekolah dengan karakteristiknya dapat dilihat pada tabel berikut.

Tabel 2. Data Sekolah

Nama Sekolah	Jumlah Siswa Lk	Pr	Identitas Agama	Identitas Etnis/Suku
Pesantren As-Salam Yogya	230	377	Semua Muslim	Dominan Jawa, Banyak Non-Jawa
SMKN Kreasi Yogya	8	828	Dominan Muslim, Jumlah signifikan Katolik, Kristen, dan sedikit Hindu	Dominan Jawa, sedikit non-Jawa
SMA Muhammadiyah P. Raya	213	236	Semua Muslim kecuali 3 orang Kristen Protestan	Dominan Banjar dan Jawa, signifikan Dayak
SMAN Rumah Betang P. Raya	400	575	Dominan Protestan dan Muslim, signifikan Katolik dan Hindu	Dominan Dayak, Banjar, signifikan dari etnis lainnya
SMA Katolik P. Raya	90	85	Dominan Protestan, Katolik, dan sedikit Muslim	Dominan Dayak, sedikit Banjar, China
MAN An-Najah P. Raya	258	391	Semua Muslim	Banjar, Jawa, Dayak

Penelitian ini dilakukan dengan menggunakan metode observasi sekolah dan kelas belajar, wawancara mendalam dengan masing-masing kepala sekolah, ratusan guru, puluhan orang tua siswa, dan ratusan siswa, serta tokoh masyarakat dan pejabat di Dinas Pendidikan dan Kementerian Agama. Metode yang lain meliputi *Focus Group Discussion* (FGD), Dokumentasi, dan *Creative Writing* dari para siswa responden. Saya melakukan analisis data yang terkumpul melalui transkripsi, koding dan kategorisasi, dan interpretasi terhadap temuan-temuan penelitian. Karena beragam metode yang digunakan (triangulasi), maka analisis juga melibatkan proses sintesis atas temuan-temuan dari berbagai metode tersebut.

Ringkasan Hasil Penelitian

Ada beberapa aspek yang akan saya kemukakan dalam ringkasan hasil penelitian ini, termasuk: kebijakan dan visi, kurikulum, praktik di kelas, aktivitas siswa, budaya sekolah, dan kepemimpinan.

Kebijakan dan Visi

Dari aspek kebijakan, saya menemukan bahwa Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional memberikan satu fondasi untuk melaksanakan pendidikan multikultural seperti tertera dalam beberapa ayat. Misalnya, pasal 4 ayat 1 menyatakan: “Pendidikan diselenggarakan secara demokratis dan berkeadilan serta tidak diskriminatif dengan menjunjung tinggi hak asasi manusia, nilai keagamaan, nilai kultural, dan kemajemukan bangsa.” Senada dengan ini, pasal 5 mengatakan bahwa setiap warga negara berhak mendapatkan pendidikan berkualitas. Ini menjadi isyarat bahwa tidak ada diskriminasi di antara warga negara untuk menenjam pendidikan berkualitas terlepas dari mana mereka berasal dan apa pun status sosial dan ekonomi mereka. Demikian juga bahwa proses pendidikan harus mampu membantu warga negara untuk mengembangkan sikap dan nilai-nilai kejujuran, keadilan, persamaan, dan penghargaan atas perbedaan. Namun demikian, isyarat dari UU tersebut tidak termanifestasi dalam kebijakan-kebijakan pendidikan. Belum ada visi yang jelas bahwa pendidikan Indonesia adalah pendidikan yang berorientasi kepada multikultural. Bahkan, banyak kebijakan yang berlawanan dengan semangat persamaan hak dan keadilan sosial untuk mendapatkan pendidikan yang berkualitas seperti disebut dalam UU tersebut. Ketidaksinkronan kebijakan dan visi ini yang menyebabkan “kebingungan” dan “inkonsistensi” pada praktik pendidikan sekolah seperti dijelaskan berikut ini.

Kurikulum Sekolah

Sejak 2006 Indonesia menerapkan kurikulum yang dikembangkan oleh dua pihak, yaitu pemerintah dan sekolah. Kurikulum ini disebut dengan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP). Muatan multikultural pada kurikulum terdapat pada disiplin ilmu-ilmu sosial dan humaniora seperti mata pelajaran IPS, PKn, dan Agama. Di dalam kurikulum mata pelajaran-mata pelajaran ini, terdapat materi-materi yang membahas tentang keragaman, perbedaan, toleransi, dan isu-isu yang relevan dengan pembahasan multikulturalisme. Tetapi, pada disiplin ilmu-ilmu eksak, materi-materi multikultural sama sekali tidak dikembangkan.

Pada Pendidikan Agama, kurikulum yang dikembangkan oleh pemerintah mengindikasikan adanya keinginan untuk menanamkan sifat-sifat toleransi yang termuat pada satu atau dua topik pembahasan seperti hubungan antarumat beragama. Tujuan-tujuan kurikulum Pendidikan Agama juga memberi isyarat akan pentingnya membina hubungan antarsesama umat beragama dalam konteks Indonesia yang beragam. Memang ada satu catatan penting pada kurikulum Pendidikan Agama Kristen yang salah satu orientasinya adalah “peserta didik dibimbing untuk mampu memberitakan *kabar baik* dan menjadi pembawa damai sejahtera dalam kehidupan pribadi, dalam kehidupan keluarga, gereja, masyarakat dan bangsa” (Kementerian Pendidikan Nasional, 2006). Di sini terkandung makna misionaris sebagai salah satu kemampuan yang diinginkan dari para siswa. Namun demikian, dalam beberapa buku teks yang saya baca tidak ditemukan artikulasi dan elaborasi lebih jauh dari orientasi yang diinginkan di atas.

Ciri khas utama kurikulum Pendidikan Agama di Indonesia adalah sifat inherennya yang konfesional. Artinya, Pendidikan Agama diarahkan untuk membangun komitmen keagamaan dan ketakwaan para siswa terhadap agamanya. Sifat konfesional dari kurikulum agama ini dapat diklasifikasikan kepada “learning into religion” seperti yang diteorisasikan oleh Grimmit (1987). Pendekatan ini membuka kemungkinan besar untuk *truth claims* atau klaim-klaim kebenaran oleh masing-masing agama dan pemeluknya. Hal ini tidak bisa dinafikan karena keyakinan akan kebenaran agama masing-masing adalah sesuatu yang niscaya dan inheren dalam proses keyakinan seseorang. Dalam konteks masyarakat Indonesia dan masyarakat lain yang memiliki karakter religius tinggi, keyakinan ini menjadi inti dari bermaknanya sebuah keyakinan akan agama. Namun demikian, keyakinan seperti ini harus diimbangi dengan pengembangan sikap toleransi yang tinggi akan keniscayaan perbedaan dan keragaman. Muatan toleransi antarumat beragama inilah yang tampaknya kurang proporsional dalam kurikulum Pendidikan Agama.

Implementasi di Dalam Kelas

Di enam sekolah tersebut, saya melakukan banyak observasi kelas pada beberapa mata pelajaran di antaranya Pendidikan Agama

(Islam, Katolik, Kristen, dan Hindu), PKn, dan Sosiologi untuk melihat pelaksanaan model pembelajaran yang dikembangkan oleh para guru mata pelajaran tersebut. Temuan observasi ini cukup variatif, namun dapat disimpulkan bahwa sebagian besar guru belum memahami prinsip-prinsip pengajaran yang sejalan dengan pendidikan multikultural. Masalah-masalah ini meliputi: terlalu bertumpu pada pendekatan klasikal; penggunaan metode yang monoton; kurang berkembangnya kemampuan berpikir kritis siswa; dan *bullying* oleh guru terhadap siswa. Di antara faktor penyebabnya adalah kurangnya pemahaman dan keterampilan guru tentang pedagogi yang berorientasi pada otonomi siswa seperti pendekatan konstruktivisme dan lebih individual; dan juga besarnya jumlah siswa di dalam kelas yang tidak jarang mencapai angka 40. Dalam apa yang disebut dengan "*equity pedagogy*" (Banks, 2010), guru harus mampu memfasilitasi setiap siswa dari beragam latar belakang untuk mencapai hasil belajar maksimal dengan menggunakan beragam metode seperti *cooperative learning*, *simulations*, *role-playing*, dan *discovery*. Equity pedagogy itu sendiri didefinisikan oleh James Banks (2010) sebagai: "teaching of strategies and designing of classroom environments to help students from diverse racial, ethnic, and cultural groups attain the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively within a democratic society."

Dari semua observasi kelas, ada beberapa pengecualian yang menunjukkan sebuah kualitas pembelajaran. Di antara pengecualian itu merupakan pengembangan dan implementasi model pembelajaran *discovery* melalui metode diskusi yang dilaksanakan oleh seorang guru Sosiologi di Pesantren As-Salam Yogyakarta. Para siswa saat itu sangat antusias dalam mendiskusikan sebuah topik tentang "pasar" untuk menemukan pola interaksi sosial di antara anggota masyarakat. Kasus istimewa lain adalah penggunaan pendekatan *comparative* oleh Suster Angela di Sekolah Katolik Palangkaraya dalam menjelaskan pelajaran. Suster Angela memilih tema-tema umum yang menjadi konsern dari setiap agama. Dia meminta setiap siswa melakukan wawancara dengan masing-masing guru agama mereka di masyarakat dan kemudian membawa hasil wawancara itu ke dalam kelas. De-

ngan demikian para siswa belajar materi pelajaran dari beragam perspektif.

Di samping pola pembelajaran yang masih digelayuti masalah berikut dengan beberapa eksepsi (pengecualian) seperti disebutkan di atas, ditemukan masalah substansial berkenaan dengan provisi pelajaran agama untuk para siswa dengan latar belakang agama minoritas. Minoritas di sini tidak dimaksudkan jumlah populasi yang kecil dalam konteks Indonesia seluruhnya, tetapi lebih disempitkan konteksnya yaitu sekolah. Jadi, bisa saja minoritas dalam konteks Indonesia keseluruhan, tetapi mayoritas dalam konteks individu sekolah. Pada umumnya tidak ada penyediaan pelajaran agama yang proporsional untuk siswa minoritas dimaksud. Provisi pelajaran agama terkesan seadanya; seperti tidak ada ruangan kelas belajar dan tidak ada fasilitas yang setara dengan apa yang disediakan untuk pelajaran agama mayoritas. Bahkan, di Sekolah Katolik tidak ada pelajaran agama untuk siswa non-Katolik. Di samping bertentangan dengan UU Sistem Pendidikan Nasional, praktik seperti ini juga mengabaikan hak fundamental siswa untuk mendapatkan pelajaran agama sesuai dengan keyakinan yang dianutnya.

Aktivitas Siswa

Temuan lain yang menarik dari penelitian ini adalah bahwa kegiatan-kegiatan kesiswaan di luar kurikulum formal berpotensi sebagai wadah pembelajaran multikultural. Kegiatan seperti pramuka, PMR, dan beberapa cabang olahraga menjadi ajang interaksi sosial positif bagi para siswa dari beragam latar belakang. Banyak siswa dari enam sekolah itu yang mengaku belajar banyak tentang perbedaan dari kegiatan-kegiatan tersebut. Dalam sebuah kegiatan pramuka antarsekolah di MAN an-Najah Palangkaraya, saya menemukan sebuah fenomena interaksi sosial yang menarik di mana tingkat toleransi yang tinggi ditunjukkan oleh para siswa. Pada hari Minggu, para siswa MAN an-Najah menyediakan aula sekolah untuk kegiatan kebaktian para siswa Kristen dan Katolik. Para siswa sebagian di antaranya siswi berjilbab secara bersama-sama membantu menata kursi-kursi di aula itu setelah sebelumnya berkonsultasi dengan siswa-siswa Kristen dan Katolik tentang tata letak ruangan untuk kebutuhan kegiatan kebaktian itu.

Namun begitu, perlu juga dicatat bahwa kegiatan-kegiatan keagamaan dari para siswa yang tergabung dalam organisasi semisal ROHIS, ROHKA, ROHKRIS dan semisalnya bisa disusupi oleh elemen-elemen radikal. Hal ini dimungkinkan karena biasanya pengawasan akan kegiatan mereka tidak terlalu ketat, dan para siswa dibebaskan untuk mengundang siapa saja sebagai tutor mereka. Walaupun dalam penelitian ini tidak tampak adanya pengaruh yang kuat dari gerakan-gerakan keagamaan luar sekolah, kemungkinan itu akan selalu terbuka karena kebebasan yang dibuka dan gesitnya gerakan-gerakan tersebut menyusup ke sekolah-sekolah. Demikian juga, kegiatan-kegiatan olahraga terutama yang meminta biaya besar dapat menjadi wahana pembeda kelas-kelas sosial siswa di sekolah. Dalam kata lain, akan muncul sekelompok “elite” siswa karena status sosial ekonominya dengan kegiatan olahraga spesifik yang tidak bisa diikuti oleh siswa-siswa miskin. Hal ini terlihat di SMAN Rumah Betang Palangkaraya pada kegiatan-kegiatan olahraga seperti Bulu Tangkis dan Basket.

Budaya Sekolah

Budaya adalah sebuah sistem kepercayaan dan praktis yang mengindikasikan bagaimana sebuah kelompok orang memahami, mengatur dan menata kehidupan individu dan kolektif mereka (Parkeh, 2006, hlm. 143). Budaya sekolah adalah sistem kepercayaan dan praktis yang tecermin dari kebiasaan-kebiasaan dan pola interaksi antara komunitas sekolah. Budaya akan selalu berubah dan karena itu dapat diciptakan. Oleh karena itu, penciptaan budaya di sekolah menjadi sangat penting dalam konteks pendidikan multikultural.

Dari enam sekolah yang diteliti, semua anggota komunitas sekolah selalu bangga dengan klaim penciptaan budaya agama di sekolah masing-masing. Seperti yang saya saksikan pelaksanaan kegiatan keagamaan baik yang rutin maupun yang insidental menjadi salah satu fokus dari proses penciptaan budaya di sekolah. Pertanyaannya adalah: budaya siapakah yang dikembangkan menjadi budaya sekolah? Maka dari pengamatan saya, budaya mayoritas dan/atau budaya minoritas tetapi mempunyai *structural power* (kekuasaan struktural) akan selalu mengemuka secara lebih nyata daripada budaya-budaya

minoritas dan/atau mayoritas tetapi termarginalkan karena tidak punya kuasa. Maka di sekolah-sekolah seperti di SMKN Kreasi, budaya islami terlihat dari penggunaan jilbab bagi siswi Muslim, pelaksanaan kegiatan keagamaan Islam terlihat lebih dominan. Namun, berbeda halnya dengan di Sekolah Katolik di Palangkaraya, meskipun Katolik adalah minoritas namun karena kuasa struktural mereka menentukan bahwa budaya keagamaan Katolik-lah yang hanya terlihat di lingkungan sekolah. Perayaan keagamaan non-Katolik yang merupakan cermin dari budaya agama tidak diizinkan untuk dilaksanakan.

Walaupun secara struktural ada pembatasan dan perbedaan dalam proses penciptaan budaya sekolah, budaya toleransi dan interaksi sosial positif antarsesama siswa tercipta secara alami, dan mungkin lebih kukuh daripada budaya-budaya yang terkesan direkayasa. Khusus di Palangkaraya, interaksi antarsiswa berlainan agama dan keyakinan terlihat cair; mereka saling mengucapkan selamat pada saat perayaan agama masing-masing, menjalin persahabatan lintas keyakinan, dan saling mengunjungi. Bahkan sering dalam kepantiaan perayaan suatu agama, siswa dari agama lain ikut terlibat membantu. Hal ini tampaknya dipengaruhi oleh budaya toleran yang berkembang di masyarakat Palangkaraya yang tidak mempersoalkan keyakinan dari siapa pun yang dijadikan kawan. Bahkan, menurut sebagian orang tua, siswa, dan guru, berbeda keyakinan dalam satu rumah adalah hal tidak jarang terjadi. Mereka terbiasa hidup dalam perbedaan dan mampu mengembangkan sikap yang sesuai dalam menghadapi perbedaan tersebut.

Kepemimpinan Sekolah

Tidak diragukan lagi bahwa kepemimpinan mempunyai peran sentral dalam perkembangan sekolah. Banyak bukti penelitian bahwa dengan kepemimpinan yang visioner dan efektif, sekolah mampu mencapai prestasi yang bahkan melebihi ekspektasi (Blase & Blase, 2000; Bush & Middlewood, 2005; Caldwell & Harris, 2008). Dalam konteks pendidikan multikultural, peran sentral kepemimpinan sekolah semestinya mengemuka dengan visi multikultural, kebijakan nondiskriminatif dan menjunjung tinggi keadilan sosial, dan praktik-praktik kepemimpinan seperti pengambilan keputusan dan penataan

organisasi yang berorientasi kepada *human relations* dan memahami keunikan individual dari masing-masing anggota komunitas dan juga demokratisasi. Program-program sekolah seharusnya mencerminkan visi multikultural dari pemimpin sekolah.

Dari keenam sekolah, saya tidak menemukan sebuah kepemimpinan multikultural yang utuh dalam arti bahwa semua aspek kepemimpinan dari visi sampai praktik-praktik pendidikan secara konsisten mencerminkan semangat pendidikan multikultural. Kebanyakan kepala sekolah bahkan tidak mempunyai visi dan pengetahuan yang cukup tentang pendidikan multikultural sehingga program-program sekolah pun akhirnya tidak secara terencana berorientasi untuk mengembangkan sikap keadilan, persamaan, dan penghargaan atas perbedaan. Sebagai contoh adalah kebijakan pengelompokan rombongan belajar (rombel) di MAN An-Najah yang memilih siswa-siswa cerdas untuk dimasukkan ke dalam proyek kelas model. Setelah siswa melalui seleksi kecerdasan, mereka yang lulus harus membayar sejumlah uang untuk mendukung proyek itu seperti untuk melengkapi fasilitas dan sebagainya. Pada akhirnya, siswa yang meskipun cerdas tetapi tidak mampu membayar akan tetap dikembalikan ke rombel regular. Kebijakan seperti ini jelas membuat “kasta-kasta” dalam komunitas siswa di sekolah yang, seperti diakui oleh banyak siswa, menciptakan kesenjangan sosial di antara mereka. Di kalangan guru sendiri ada kesan bahwa mereka lebih senang kalau mengajar di kelas-kelas model dan terlihat malas-malasan untuk mengajar di kelas regular.

Ada banyak contoh lain tentang keputusan yang diambil oleh para pemimpin di enam sekolah ini yang tidak mencerminkan sensitivitas terhadap perbedaan termasuk perbedaan agama dan status ekonomi siswa. Namun demikian, Kyai dari Pesantren as-Salam di Yogyakarta mendemonstrasikan sebuah kepemimpinan yang mencerminkan pemahaman multikultural yang baik. Dia mempunyai visi untuk menciptakan santri-santri yang memahami realitas perbedaan di Indonesia dan mengembangkan sikap-sikap positif terhadap perbedaan itu. Beragam program diinisiasi di pesantren tersebut termasuk program *live-in* bagi komunitas non-Muslim, mengundang pembicara non-Muslim, dan mengirim guru-guru muda untuk mengikuti

pelatihan dan seminar tentang pendidikan multikultural. Kyai ini berpandangan bahwa keterbatasan siswa dalam berinteraksi dengan komunitas yang berbeda harus diimbangi dengan eksposur yang direkayasa terhadap beragam perbedaan yang ada di Indonesia. Bahkan, secara kontinu pesantren ini menerima volunteer dari Amerika yang beragama non-Islam untuk mengajar Bahasa Inggris. Sikap keterbukaan ini membawa angin perubahan di pesantren ini walaupun menurut seorang pembantu Kyai perubahan itu terasa sangat lamban karena Kyai harus menyeimbangkan antara tradisi-tradisi kuat pesantren dan perubahan yang diinisiasi.

Kesimpulan dari Ringkasan

Singkatnya, pendidikan multikultural di Indonesia dikembangkan dan dilaksanakan tidak secara sistematis dan sadar sebagai sebuah program dan strategi yang inheren dalam pendidikan Indonesia. Pendidikan multikultural dilaksanakan secara sporadis, tanpa desain, dan tanpa visi yang jelas. Pesan UU Sistem Pendidikan Nasional tentang pendidikan yang menghargai keragaman dan perbedaan tidak dapat diterjemahkan secara konsisten dalam kebijakan di bawahnya dan proses pendidikan di sekolah.

Refleksi: Model Pendidikan Multikultural

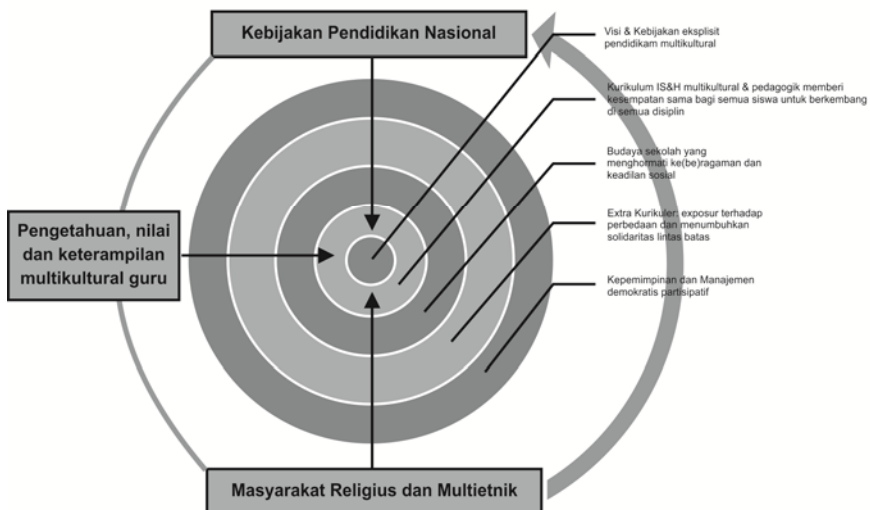
Dari hasil penelitian ini, saya mencoba mengembangkan sebuah model pendidikan multikultural untuk konteks Indonesia. Model ini, seperti dalam gambar, mempertimbangkan tiga faktor utama dalam pendidikan multikultural, yaitu kondisi masyarakat Indonesia yang multireligius dan multietnik, kebijakan pendidikan nasional, dan pengetahuan, nilai dan keterampilan dari para pelaku pendidikan. Di samping secara bersama memengaruhi visi dan kebijakan sekolah dalam hal pendidikan multikultural, ketiga faktor ini berpengaruh dan/atau dipengaruhi satu sama lain. Faktor kondisi keberagaman Indonesia akan memengaruhi kebijakan pendidikan nasional dan pengetahuan dan nilai-nilai dari para pelaku pendidikan termasuk pejabat-pejabat pelaksana kebijakan, pimpinan sekolah dan para guru. Sementara itu, kebijakan pendidikan nasional pada semua tingkatannya harus memperhatikan pengembangan pengetahuan dan keterampilan dari para pelaku pendidikan tersebut melalui pendidikan

dan pelatihan. Kebijakan pendidikan nasional sendiri harus secara eksplisit menegaskan bahwa pendidikan multikultural adalah salah satu fokus dari pendidikan nasional.

Model ini selanjutnya bertumpu pada visi dan kebijakan sekolah yang secara jelas dan tegas menjadikan pendidikan multikultural sebagai inti dari visi dan kebijakan tersebut. Visi dan kebijakan ini harus tecermin pada level-level selanjutnya seperti dalam gambar tersebut. Visi ini harus di-*share* atau menjadi visi bersama semua komunitas sekolah. Visi dan kebijakan yang implisit dan hanya dipunyai oleh sebagian kecil orang akan melahirkan inkonsistensi dan sporadisnya pelaksanaan pendidikan multikultural.

MODEL PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Raihani (2012)



Kurikulum Ilmu-Ilmu Sosial dan Humaniora yang memiliki muatan multikultural baik dari aspek konsep-konsep dan kenyataan keragaman, keberagaman, dan perbedaan di Indonesia mutlak diperlukan dalam rangka membangun pengetahuan yang benar peserta didik. Di samping itu, kurikulum harus memuat nilai-nilai yang akan dikembangkan oleh guru dan siswa menjadi sikap-sikap yang positif terhadap kenyataan keragaman. Dalam hal pendidikan agama, agak sulit dalam konteks Indonesia yang religius untuk mengubah pende-

katan kurikulum yang konfesional. Maka, kurikulum pendidikan agama harus berperan sebagai alat bagi *prejudice reduction* (mengurangi prasangka) antarkelompok agama dengan memuat lebih banyak proporsi pembahasan kenyataan multireligius di Indonesia termasuk menyajikan kajian tematik yang ditinjau dari sudut pandang agama-agama. Mengikuti pandangan para guru agama pada penelitian ini, sikap meyakini kebenaran agama masing-masing itu perlu karena itu syarat keimanan, tetapi ada banyak hal yang bisa membawa orang dari beragam keyakinan untuk duduk bersama saling mendukung dalam rangka mewujudkan masyarakat yang damai dan toleran. Di samping itu, praktik pembelajaran harus mampu memberikan suasana nyaman dan kondusif bagi setiap anak didik terlepas dari latar belakang mereka untuk mengembangkan kemampuannya secara maksimal tanpa prejudis dan diskriminatif.

Penciptaan budaya sekolah adalah level berikutnya dari model ini. Seperti dikatakan sebelumnya bahwa budaya sekolah tidak bisa dianggap subordinat terhadap kegiatan pembelajaran di sekolah, apalagi pendidikan multikultural banyak bersangkut paut dengan penanaman nilai. Simbol, kebiasaan, upacara, dan norma-norma yang berlaku akan berbuah menjadi budaya. Oleh karena itu, semaksimal mungkin semua hal ini diarahkan untuk menjunjung tinggi prinsip dan nilai kebersamaan, keberagaman, keadilan, persamaan hak, dan toleransi. Ketidakteraturan pesan yang akan melahirkan kegagapan dalam proses penciptaan budaya sekolah harus diminimalisasi melalui pernyataan dan kebijakan tegas dari pimpinan yang sudah mempunyai visi multikultural yang kukuh seperti disebutkan di atas.

Kegiatan Ekstrakurikuler

Seperti dalam temuan penelitian ini, kegiatan ekstrakurikuler memainkan peran penting dalam pembentukan kepribadian dan penelusuran minat bakat siswa. Sudah benar bahwa pemerintah mengharuskan siswa mengikuti paling tidak satu dari sekian banyak kegiatan ekstra itu. Akan tetapi, dari temuan-temuan penelitian ini, belum ada kesamaan visi dan spirit dari aktivitas ekstra untuk pengembangan kepribadian multikultural. Semua berjalan sporadis dan tanpa desain. Karena itu, kegiatan-kegiatan itu perlu diikat dalam bingkai pendidikan multikultural, sehingga infiltrasi-infiltrasi kegiat-

an atau gerakan yang mengarah kepada hal yang bertentangan dengan semangat multikulturalisme bisa diminimalkan.

Kepemimpinan

Kepemimpinan sekolah multikultural harus mencerminkan nilai-nilai multikulturalisme seperti demokratis dan partisipatif. Pelibatan banyak pihak dalam pengambilan keputusan merupakan ciri khas dari kepemimpinan pendidikan multikultural. Kebijakan-kebijakan yang lahir dari kepemimpinan harus berlandaskan kepada keadilan sosial, persamaan hak, dan menjunjung tinggi hak-hak dan dignitas kemanusiaan. Kepemimpinan demokratis dan partisipatif tidak membuka celah adanya kebijakan dan keputusan berdasarkan *like or dislike*, nepotisme, dan kolusi. Di samping kepemimpinan yang demokratis, para kepala sekolah beserta pemimpin di bawahnya perlu selalu meng-*update* kompetensi mereka khususnya yang berkaitan dengan pengembangan dan penyempurnaan pendidikan multikultural.

Referensi

- Banks, J. A. (1986a). Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States. Dalam S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The Interminable Debate* (hlm. 221–231). London: The Falmer Press.
- Banks, J. A. (1986b). Multicultural Education: Development, Paradigma and Goals. Dalam J. A. Banks & J. Lynch (Editor), *Multicultural Education in Western Societies* (hlm. 2–28). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (Edisi kelima). Boston: Pearson Education Inc.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Dalam J. A. Banks & C. A. M. Banks (Editor), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Edisi ketujuh, hlm. 3–30). New Jersey: Wiley.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and

- Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130–141.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publication.
- Caldwell, B. J., & Harris, J. (2008). *Why Not the Best Schools? What We Learned from Outstanding Schools around the World*. Camberwell: ACER Press.
- Grimmitt, M. H. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Woking: McCrimmons.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. Dalam J. M. Halstead & M. J. Taylor (Editor), *Values in Education and Education in Values* (hlm. 3–14). London: The Falmer Press.
- Kementerian Pendidikan Nasional. (2006). *KTSP Pendidikan Agama Kristen: Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SMA, MA, SMALB, SMK dan MAK*. Jakarta: Depdiknas.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave Macmillan. ●

Bab 10

Pesantren dan Pendidikan Multikultural

Pendahuluan

Islam menyebar ke Indonesia secara damai, dan berkembang dengan pesat secara damai pula. Hal ini mencerminkan adanya sinergi antara Islam sebagai sebuah agama dunia dengan budaya lokal Indonesia yang ramah. Islam *rahmatan lil 'ālamīn* (rahmat bagi sekalian alam) berpadu dengan Indonesia yang Bhinneka Tunggal Ika. Namun, selama beberapa dekade terakhir, fenomena kekerasan yang mengatasnamakan agama dan etnis meningkat dan terasa cukup mengganggu kedamaian yang sudah sekian lama tercipta. Konflik Poso, Ambon, bom-bom teroris, kekerasan etnis di Kalimantan, perusakan tempat ibadah minoritas, dan yang terakhir kekerasan terhadap jamaah Ahmadiyah dan HKBP adalah kasus-kasus yang bertentangan dengan prinsip Islam sebagai agama rahmat dan Indonesia yang majemuk. Peningkatan konstelasi kekerasan ini menimbulkan tanda tanya tentang efektivitas pendidikan selama ini dalam menanamkan budaya toleransi dan saling menghargai satu sama lain dalam kerangka Indonesia yang multikultur.

Tulisan ini¹³ mengetengahkan temuan-temuan penelitian¹⁴ pada sebuah pesantren di Yogyakarta dengan fokus untuk menggambarkan bagaimana muatan pendidikan multikultural digagas dan dikembangkan pada lembaga ini. Dengan menggunakan data dari beragam metode, tulisan ini mencoba mengeksplorasi sisi-sisi pengembangan pendidikan multikultural dalam beberapa aspek dari pendidikan pesantren. Dengan kata lain, pendekatan yang digunakan dalam penelitian adalah sebuah pendekatan holistik atau *whole-school approach*. Pendekatan ini dipilih karena pendidikan multikultural adalah bagian dari pendidikan nilai yang memiliki kompleksitas tinggi sehingga juga membutuhkan pendekatan yang mampu mengakomodasi kompleksitas tersebut. Untuk menunjang argumen ini, tulisan ini akan disusun berdasarkan struktur berikut. *Pertama*, tulisan ini mengetengahkan informasi singkat tentang pesantren dengan fokus pada upaya perubahan yang terjadi di lembaga pendidikan ini. Selanjutnya, ia akan membahas tentang konsep multikulturalisme secara singkat, pengertian pendidikan multikultural, dan menawarkan pendekatan *whole-school* bagi pendidikan multikultural. Setelah menjelaskan tentang metodologi yang dipakai dalam penelitian ini, tulisan ini pada bagian selanjutnya mengetengahkan temuan-temuan yang disusun berdasarkan tema-tema yang muncul dalam analisis data. Kemudian, diskusi dan kesimpulan akan menutup tulisan ini. Tulisan ini diharapkan akan mampu menggambarkan bagaimana upaya lembaga keislaman dalam menerapkan nilai-nilai agama dan interaksinya dengan kenyataan *cultural pluralism* yang ada di bumi Nusantara ini.

¹³Makalah dipresentasikan pada Annual Conference on Islamic Studies (ACIS), Banjarmasin – Indonesia, 1-4 November 2010.

¹⁴Penelitian ini didanai oleh Australia Research Council (ARC) selama tiga tahun (2009-2012) dengan judul “Education for Tolerant and Multicultural Indonesia” yang melibatkan Prof Lyn Parker, Dr CY Hoon, dan penulis.

Sekilas tentang Pesantren

Pesantren selama ini diasosiasikan dengan kelompok Muslim tradisional, yaitu Nahdlatul Ulama (NU) (Lukens-Bull, 2001, hlm. 352). Kelompok ini dikenal dengan pendekatan kontekstual-kultural dalam menginterpretasi ajaran-ajaran Al-Qur'an dan Sunah, dan memiliki basis yang kuat atas khazanah intelektualisme Islam klasik. Pemahaman keagamaan kelompok terbesar di Indonesia ini cenderung akomodatif terhadap keragaman budaya lokal yang sebagiannya dianggap oleh kelompok lain (baca: modernis puritan) berasal dari tradisi-tradisi non-Islam. Pesantren sebagai lembaga tradisional sering juga diasosiasikan dengan keterbelakangan dalam hal fasilitas, teknologi dan metode pembelajaran, dan bahkan kurikulumnya. Dalam isu kesetaraan gender, pesantren sering dilabeli dengan segregasi gender yang kuat (Raihani; Srimulyani, 2008, hlm. 82).

Dalam bentuknya yang tradisional, pesantren adalah lembaga pendidikan Islam dengan ciri khas asrama atau pondok dan kitab kuning sebagai kajian utama. Dalam perkembangan selanjutnya, merespons tuntutan perubahan dan masyarakat, banyak dari pesantren yang bertransformasi menjadi lembaga pendidikan modern dengan mengadopsi kurikulum pemerintah dan kurikulum yang dikembangkan di lembaga pendidikan umum (Mastuhu, 1994; Raihani). Karena itu, sudah banyak pesantren yang menerapkan kurikulum umum dan agama dengan tujuan untuk mengembangkan potensi para siswanya agar mempunyai keseimbangan kompetensi dalam bingkai keyakinan dan moralitas Islam. Nilan (2009), dalam reviewnya, menyatakan: "Most contemporary Indonesian *pesantren* demonstrate a synthesis in curricula and pedagogy between these two meta-discourses of schooling [...]" (hlm. 221). Dengan cara seperti itu, pendidikan pesantren ditujukan untuk mencetak "khalifah di muka bumi" yang mampu meninggikan kalimat Tuhan dan menciptakan kedamaian di muka bumi.

Multikulturalisme, Pendidikan Multikultural, dan *Whole-School Approach*

Multikulturalisme adalah ide yang dikontestasi dan berkembang tentang bagaimana melihat realitas keragaman masyarakat (Kym-

licka, 1995; Siegel, 2007). Sebagai satu konsep yang muncul untuk merespons atas kegagalan teori-teori asimilasi beberapa dekade sebelumnya, multikulturalisme tidaklah sebuah konsep yang baru. Diskusi dan debat seputar konsep itu sudah lama bergulir dan sampai sekarang terus menghangat. Dunia global yang ditandai dengan semakin intensnya proses migrasi dan pertemuan-pertemuan kebudayaan yang berbeda semakin mensignifikasikan konsep multikulturalisme. Kerekatan sosial melalui pemahaman, penghargaan, dan pengakuan atas dasar keadilan sosial dan harga diri manusia adalah idealisme yang ingin dicapai dengan multikulturalisme (Parekh, 2006). Karena multikulturalisme dalam penerapannya berkaitan dengan kebijakan negara terhadap realitas perbedaan utamanya kaum minoritas (Kymlicka, 1995), maka bermunculanlah teori-teori politik seputar konsep multikulturalisme. Terdapat perbedaan-perbedaan partikular dalam penerapan multikulturalisme ini yang banyak bergantung pada sejarah, komposisi etnisitas dan budaya serta ideologi dari masing-masing negara.

Pendidikan multikultural adalah “an inclusive concept used to describe a wide variety of school practices, programs and materials designed to help children from diverse groups to experience educational quality” (Banks, 1986, hlm. 222). Definisi ini menekankan pada strategi pendidikan yang membantu setiap siswa untuk mengembangkan potensi dan kapasitasnya secara maksimal. Setiap siswa penting dan harus diperhatikan secara adil karena masing-masing mempunyai potensi yang unik untuk dikembangkan terlepas dari latar belakang ras, etnis, dan budayanya. Definisi ini juga mengindikasikan bahwa pendidikan multikultural bukanlah tentang satu program saja, akan tetapi adalah usaha yang simultan untuk mempromosikan keadilan sosial (*social justice*) dan kesempatan yang sama (*equal opportunity*) bagi setiap anak. Definisi ini mengisyaratkan pendekatan holistik atau menyeluruh terhadap pendidikan multikultural, dan juga sejalan dengan konsep komprehensif yang ditawarkan oleh Bennet (1990; 2001). Konsep pendidikan multikultural Bennet meliputi gerakan menuju pencapaian pemberian kesempatan yang sama bagi setiap siswa, kurikulum yang dapat mengembangkan pemahaman tentang perbedaan budaya, proses yang memfasilitasi siswa untuk

menjadi orang yang secara budaya kompeten, dan komitmen untuk melawan kesewenangan diskriminasi dan ketidakadilan sosial (Bennet, 1990, hlm. 11–12).

Pendidikan multikultural difokuskan pada proses pengembangan kemampuan siswa untuk memahami, mengakui, menghormati, dan hidup dan berfungsi secara nyaman dan efektif dalam realitas perbedaan (Gollnick & Chinn, 1986). Ini penting apalagi dalam masyarakat yang kompleks di mana bahkan batas-batas geografis negara sudah tidak signifikan lagi. Budaya adalah beragam, dan setiap orang memegang budayanya masing-masing. Memang betul bahwa ada nilai-nilai universal yang dimiliki oleh manusia, namun partikularitas karena keragaman etnis, geografis, dan latar belakang agama juga secara signifikan berpengaruh dalam tata interaksi antarmanusia (Parekh, 2006). Pertemuan budaya yang berbeda bisa saja menciptakan friksi-friksi yang sebenarnya tidak perlu hanya karena tidak adanya pemahaman yang benar, tidak terukurnya keyakinan dan nilai, dan sikap-sikap diskriminatif terhadap perbedaan tersebut. Karena itu, pendidikan multikultural dikonseptualisasikan atas dasar empat prinsip utama yang pada gilirannya akan mampu membekali siswa untuk hidup dan berguna di masyarakat yang majemuk. Keempat prinsip ini adalah pluralisme kultural, keadilan sosial, nihilisasi rasisme, sexisme, dan bentuk-bentuk lain dari prejudis dan diskriminasi, serta inkorporasi budaya dan visi untuk keadilan dan pencapaian pendidikan bagi setiap anak (Bennet, 2001, hlm. 173).

Dalam pengembangan pendidikan multikultural, para sarjana seperti Banks (1997) dan Bennet (1990) melihat pentingnya pendekatan yang melibatkan variabel-variabel utama sekolah. Variabel-variabel ini mencakup etos dan budaya sekolah, kurikulum dan pembelajaran, prosedur dan sistem evaluasi, kebijakan bahasa, dan pendekatan terhadap keragaman budaya. Dalam hal ini, Lynch (1986) menekankan pada pentingnya upaya sekolah memberikan kesempatan kepada siswa-siswa dari kalangan minoritas untuk memelihara identitas-identitas unik mereka tetapi pada saat yang sama mampu bersosialisasi dengan yang lain. Di samping variabel-variabel penting di atas, kepemimpinan, visi sekolah, dan organisasi dan aktivitas ke-siswaan merupakan variabel yang tidak bisa dilupakan untuk men-

capai tujuan-tujuan pendidikan multikultural. Ringkasnya, semua variabel ini harus bekerja secara simultan untuk menuju satu titik di mana setiap siswa berkembang sesuai dengan potensinya dan menghargai keragaman budaya yang kompleks.

Metodologi Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan studi kasus untuk melihat secara mendalam fenomena pendidikan multikultural di sebuah pesantren di Yogyakarta (Merriam, 1988, 1998). Pendidikan multikultural meliputi wilayah kajian yang tidak bisa diinvestigasi melalui kuantifikasi fenomena dan tren seperti interaksi sosial dan budaya, tujuan, isi dan orientasi kurikulum, proses pembelajaran di kelas, budaya sekolah dan sebagainya. Wilayah ini harus dilihat dengan kaca mata kualitatif yang menggunakan beragam metode pengumpulan data. Oleh karena itu, penelitian ini juga menggunakan *schoolyard* dan *classroom ethnographies* untuk melihat dan mengalami sendiri interaksi antara anggota komunitas pesantren, interaksi kelas dan pembelajaran, sikap dan perilaku individu. Penelitian ini juga menggunakan *in-depth interviews* dengan Pak Kyai, ustaz/ah, santri, kepala sekolah dan para orang tua santri tentang isu-isu yang berkaitan dengan topik penelitian. Saya juga melakukan beberapa kali *Focus Group Discussions* (FGD) dengan guru dan santri untuk memperdalam isu-isu yang muncul pada saat wawancara dan observasi. Selain itu, saya mengumpulkan dokumen-dokumen penting yang relevan dengan penelitian seperti demografi pesantren, profil, *newsletter*, dan lain-lain. Metode yang beragam ini sangat membantu dalam mengumpulkan data yang kaya dan temuan-temuan komprehensif sehingga tingkat kepercayaan informasi dan hasil dari penelitian ini semakin tinggi (Maxwell, 1996; Strauss & Corbin, 1998).

Pesantren yang diteliti ini didirikan pada 1970-an dan dianggap sebagai salah satu pesantren ternama di Yogyakarta. Untuk menghindari identifikasi terhadap pesantren ini karena alasan etika penelitian, saya tidak menggambarkan secara detail. Pesantren ini memiliki berbagai level pendidikan termasuk Madrasah Aliyah (MA) yang menjadi objek kajian penelitian. Selain pendidikan dengan kurikulum madrasah (pemerintah), pesantren juga menyediakan pendidikan agama pada sore hari dan program khusus tahfiz Al-Qur'an. MA di

pesantren ini pada 2009 memiliki 230 siswa dan 377 siswi atau sekitar 36% dari jumlah santri keseluruhan. Sekitar 80% dari jumlah ini berasal dari Jawa Tengah dan Yogyakarta, dan 7% dari Jawa Barat yang mampu memberikan pengaruh yang signifikan dalam proses interaksi santri. Sisanya berasal dari daerah Jawa lainnya dan luar Jawa. *Fieldwork* saya lakukan dari periode September sampai Oktober di tahun 2009 dengan banyak menghabiskan waktu setiap harinya di kompleks pesantren. Meskipun fokus saya adalah MA, tetapi observasi juga dilakukan secara ekspansif terhadap kompleks-kompleks yang lain untuk memberikan gambar yang utuh dan komprehensif tentang topik yang sedang dikaji.

Temuan Penelitian

Setelah melakukan analisis melalui koding, kategorisasi, dan interpretasi dengan menggunakan *software* analisis kualitatif N-Vivo, beberapa tema penting muncul dan sebagian dari tema-tema ini akan disajikan dalam pembahasan berikut. Tema-tema ini mencakup *konsep multikulturalisme, kurikulum dan pembelajaran, solidaritas dan keadilan sosial, relasi gender, dan visi dan kepemimpinan*. Karena terbatasnya ruang dalam tulisan ini, maka pembahasan tema-tema ini juga menjadi sangat singkat dan mungkin tidak komprehensif, tentu tanpa melupakan informasi-informasi penting.

Konsep Multikulturalisme

Salah satu fondasi dari pendidikan multikultural adalah pemahaman akan konsep multikulturalisme itu sendiri. Para responden termasuk ustaz/ah dan santri tampaknya bersepakat bahwa multikulturalisme adalah tentang keragaman etnis dan budaya dengan ajaran agama sebagai prinsip dan pedoman bagi interaksi interkultural. Mereka mengakui bahwa realitas Indonesia yang penuh warna harus diapresiasi dan dilestarikan dengan mengedepankan sikap saling toleransi dan menghargai. Banyak santri yang diwawancarai dengan percaya diri menerima dan terbuka untuk hidup berdampingan dengan orang-orang yang berbeda latar belakang, dan ini sudah menjadi bagian integral dari kehidupan pesantren yang majemuk. Friksi-friksi yang terjadi antara mereka dianggap sebagai dinamika proses pembelajaran dalam bergaul dengan sesama.

Ketika mendiskusikan tentang pluralisme dan toleransi agama, sebuah tema yang selalu dikaitkan oleh para responden dengan multikulturalisme, mereka secara jelas membangun batas-batas di bagian mana seseorang bisa mempraktikkan multikulturalisme. Bagi mereka, *the guiding principle* adalah bahwa Islam mengakui dan menghargai agama lain dan memerintahkan pengikutnya untuk bertoleransi terhadap keragaman agama tersebut. Para santri sering merujuk kepada ayat dalam Surah al-Kafirun tentang independensi dalam beragama: “bagimu agamamu, dan bagiku agamaku.” Dalam *framework* relasi interreligi ini, orang-orang dari berbagai keyakinan hidup bersama berkontribusi secara positif terhadap kehidupan masyarakat yang harmonis tetapi tidak pernah mengompromikan akidah atas nama multikulturalisme. Mempunyai kawan atau tetangga yang berbeda agama adalah satu hal yang lumrah bagi sebagian santri ketika di lingkungan rumah mereka atau sebelum tinggal di pesantren. Banyak santri yang bahkan tidak keberatan untuk bertukar ucapan selamat dengan kawan non-Muslim pada saat acara-acara keagamaan seperti Natal dan Idul Fitri. Namun, untuk pernikahan antaragama, mereka sepakat untuk mengatakan tidak karena alasan agama dan keturunan.

Pemahaman para responden terhadap konsep multikulturalisme yang berbasis agama (*religious multiculturalism*) berbeda dengan konsep multikulturalisme yang dikembangkan di Barat. Dalam multikulturalisme Barat, hak-hak minoritas untuk mengusung dan mempraktikkan nilai dan budaya yang unik pada mereka dihargai sedemikian rupa sehingga tidak ada yang merasa dikebiri (Parekh, 2006; Siegel, 2007). Hak-hak minoritas dan juga mayoritas kemudian dibalut dalam apa yang disebut dengan *inclusive culture* (budaya inklusif) yang tidak selalu berarti *majority culture* (budaya mayoritas), dan tidak juga nilai dan budaya dari agama atau kepercayaan tertentu (Patel, 2007). Ini disebut dengan *universal values* (nilai-nilai universal) yang akan muncul sebagai hasil dari dialog intensif dari beragam kebudayaan. Dengan nilai-nilai universal ini, nilai dan budaya partikular yang bersalahan dapat dihentikan. Dalam hal ini, tidak semua kultur dapat ditoleransi dan dihargai seperti yang Appiah (2006) te-

gaskan bahwa 'toleration requires a concept of the *intolerable* [original emphasis]' (hlm. 144).

Pemahaman responden terhadap multikulturalisme juga tidak bisa dipisahkan dari pengalaman mereka hidup dalam masyarakat Indonesia yang kompleks. Eksposur mereka terhadap realitas perbedaan membuat mereka memahami multikulturalisme secara positif. Karena memang agama adalah faktor yang determinan dalam kehidupan bangsa Indonesia, dan juga status mereka sebagai anggota komunitas pesantren, pemahaman responden terhadap multikulturalisme banyak dipengaruhi oleh keyakinan mereka. Namun, bisakah seseorang menjadi agamis sekaligus multikulturalis? Para responden tidak melihat kontradiksi antara dua identitas ini. Di samping berpedoman pada ajaran Islam yang menurut mereka tidak *hostile*, bahkan menganjurkan keramahan dan penghormatan terhadap agama dan budaya selain Islam, mereka juga mempunyai referensi dari keharmonisan hubungan anak bangsa Indonesia secara umum dan Yogyakarta secara khusus sebagai contoh nyata perkawinan antara agama dan multikulturalisme. Namun demikian, Pak Kyai menyadari sepenuhnya bahwa akhir-akhir ini muncul radikalisasi ajaran agama yang diwarnai dengan kekerasan. Dia meyakini bahwa menjadi Muslim yang taat tidak seharusnya menjadi radikal, malah sebaliknya harus mencerminkan Islam sebagai agama yang cinta toleran dan cinta damai.

Kurikulum dan Pembelajaran

Seperti halnya pada pesantren yang lain di Indonesia (Raihani, 2009), kegiatan di pesantren ini sangat padat dimulai dari pagi sampai malam hari. Kesemuanya ini dapat dianggap sebagai kurikulum yang sudah direncanakan (*the planned curriculum*) dan mempunyai tujuan-tujuan yang mendukung pencapaian tujuan umum pesantren. Beberapa aktivitas pesantren secara nyata ditujukan untuk mengekspos para santri terhadap perbedaan misalnya penerimaan tamu dari berbagai latar belakang agama dan kegiatan-kegiatan *interfaith dialogues* yang mengambil tempat di pesantren. Pengalaman seperti ini (*the lived curriculum*), walaupun terkadang tidak dikomunikasikan dengan baik kepada para santri, tentu sedikit banyak memberikan

pengalaman berharga bagi para santri dan membantu mereka memahami hakikat dan implikasi dari perbedaan tersebut.

Selain kegiatan dan program insidental dan informal di atas, ada program formal yang harus ditempuh para santri, yaitu program pagi dengan kurikulum madrasah dan program sore dengan kurikulum diniyah pesantren. Dari analisis terhadap kurikulum madrasah, ada beberapa mata pelajaran yang memiliki muatan pendidikan multikultural. Mereka adalah Akidah Akhlak, Pendidikan Kewarganegaraan (PKn), Sejarah, dan Sosiologi (khusus untuk jurusan IPS). Dalam Akidah Akhlak, misalnya, topik seperti hubungan antarsesama, berbuat baik, dan seterusnya dapat membekali para santri dengan kompetensi-kompetensi multikultural. Demikian pula, Sosiologi yang isinya sebagian besar adalah tentang sosial kemasyarakatan mempunyai potensi yang kuat untuk menjadi wahana bagi pendidikan ini. Akan tetapi, semua mata pelajaran ini tergantung pada bagaimana guru menyampaikan dan memfasilitasi belajar santri-santrinya. Apalagi dengan paradigma kurikulum baru yang mengedepankan kebebasan guru dalam pengembangan dan implementasinya.

Dari beberapa observasi kelas, terlihat pola pembelajaran tipikal pesantren yang berorientasi klasikal dengan metode mengajar yang terbatas. Metode ceramah dengan sedikit tanya jawab tampaknya menjadi pilihan favorit para ustaz/ah. Memang ada beberapa ustaz/ah yang menggunakan metode bervariasi seperti dalam pelajaran Sosiologi. Saat itu, ustazah menggunakan metode sosio-drama dan *role play* sehingga menarik dan mengikat para santri dalam suasana pembelajaran yang kondusif. Namun demikian, tipikal pembelajaran klasikal tidak dapat memenuhi standar pembelajaran multikultural yang menuntut peran guru dalam mengidentifikasi karakteristik unik dari setiap anak didik dan melakukan *individual treatment* yang tepat dan sesuai untuk mengembangkannya sampai kepada batas maksimal. Dalam hal ini, pendidikan multikultural sangat menekankan pendekatan individual (Bennet, 1990; Brady & Scully, 2005).

Solidaritas dan Keadilan Sosial

Setelah saya dan *research assistant* (RA) salat Zuhur pada suatu hari di mushala pesantren berjamaah dengan para santri, kami berja-

lan-jalan sekitar pesantren dan mampir di dapur umum pesantren yang mampu menampung ratusan santri. Hidangan makan disiapkan oleh santri khusus (sasus)¹⁵ yang membagi nasi, lauk dan kerupuk di dalam piring besar yang dibawa santri yang sedang antri. Santri yang lainnya duduk lesehan di lantai menunggu temannya yang antri membawa makanan. Satu grup terdiri dari 5-6 orang dan mereka makan bersama dalam satu nampan besar. Mereka terlihat sangat mahir dan seakan berlomba untuk menghabiskan makanan yang ada. Tetapi ada beberapa santri yang membawa piring biasa dan antri dengan santri lainnya. Mereka makan secara sendiri-sendiri.

Kejadian di atas adalah pemandangan setiap harinya di pesantren, dan bisa dilihat sebagai simbol kebersamaan yang mampu mengembangkan sikap solider di antara para santri. Ketika ditanya, para santri selalu menggambarkan ritual makan itu sebagai perwujudan dari solidaritas sosial. “Ini adalah seperti satu keluarga”, tegas seorang santri. “Setiap orang peduli dengan lainnya, solider dan membantu yang lain”, lanjut santri yang lain. Para santri juga menjelaskan tentang kebiasaan saling meminjam barang milik mereka sampai pada satu batas di mana hak-hak milik individu itu seperti kabur. Ini bagaikan *social convension* yang akan memiliki konsekuensi atau sanksi sosial bagi yang menyalahinya. Namun, kebanyakan santri menyukai dengan cara hidup ala sosialis ini. Dalam istilah Goffman (1961), pola sosial seperti ini disebut dengan “*total institution*”, walaupun teori ini tidak mampu menggambarkan secara utuh kehidupan dan pendidikan di pesantren.

Kontras terhadap solidaritas yang dibangun di antara santri seperti yang digambarkan di atas, salah satu kebijakan pesantren untuk mempekerjakan beberapa santri yang secara ekonomi tidak mampu menarik untuk dicermati dari sisi *equal opportunity*. Santri inilah yang disebut dengan sasus yang dibebaskan dari membayar SPP untuk kelas madrasah, namun tidak mempunyai kesempatan untuk

¹⁵Istilah sasus atau santri khusus adalah samaran dari istilah unik yang digunakan di pesantren. Saya gunakan istilah sasus untuk menghindari indentifikasi terhadap pesantren ini.

belajar pada kelas sore atau kurikulum diniyah karena harus bekerja membantu di pesantren. Tugas mereka beragam mulai dari tukang masak, *cleaning service*, melayani santri di dapur, dan sebagainya. Secara psikologis tugas-tugas “buruh” ini memengaruhi *self-esteem* mereka sebagai santri apalagi istilah sasus sudah sangat melekat pada diri mereka. Dari sekian banyak wawancara, ada konotasi negatif dari istilah ini, walaupun awalnya mungkin tidak ditujukan seperti itu. Santri reguler pun secara sadar menggunakan istilah sasus untuk menunjuk kepada santri ini. Hal ini menunjukkan adanya kelas sosial yang mungkin tidak sengaja tercipta dengan adanya kebijakan seperti itu. Sasus tinggal di kompleks yang sama dengan santri reguler, tetapi disediakan kamar khusus untuk mereka. Tuntutan studi dan kerja mereka tidak memberikan banyak kesempatan untuk bersosialisasi. Berikut adalah narasi salah seorang sasus.

Saya harus bangun pagi-pagi seperti santri lainnya. Tetapi sasus yang membantu di dapur harus bangun lebih pagi, sekitar 3:30, sementara santri yang lain mengerjakan tahajud. Setelah shalat Subuh dan tadarus Al-Qur’an, saya bekerja menyapu halaman pesantren. Ini biasanya makan waktu antara satu sampai dua jam sampai santri yang lain siap untuk sarapan. Lalu saya mandi, dan makan bersama dengan sasus lainnya. Pada siang hari setelah makan, saya beristirahat sebentar dan setelah Ashar melakukan pekerjaan yang sama pada saat yang lain belajar [agama] di kelas sore.

Ada hal lain yang sering dikeluhkan para santri adalah adanya perbedaan antara santri biasa dengan santri anak kyai (dari pesantren lain), *Gus* dan *Ning*. Seorang santri putri menceritakan bahwa ketika melakukan kesalahan atau pelanggaran yang sama, maka Gus atau Ning ini biasanya diberikan hukuman yang berbeda, misalnya *insya’* (mengarang) sementara santri biasa bersih-bersih. Walaupun sebenarnya kebijakan dari Pak Kyai bahwa tidak ada perbedaan antara santri tersebut dan santri biasa, dan pelarangan penyebutan Gus dan Ning bagi santri anak kyai, ada sebagian ustaz/ah yang tetap memanggil mereka dengan gelar tersebut. Seorang ustaz mengakui: “Ya, kalau anaknya memang pantas disebut Gus, kita sebut Gus. Tetapi kalau tidak, misalnya bandel, kita tidak sebut Gus.”

Relasi Gender

Salah satu ciri pesantren adalah segregasi gender baik dalam asrama maupun kelas pembelajaran (Srimulyani, 2009). Di pesantren yang diteliti ini, restriksi hubungan antara laki-laki dan perempuan tampaknya lebih ketat ditekankan pada santri daripada ustaz/ah. Secara aturan, tidak ada santri yang boleh menjalin hubungan antara lain jenis kecuali dalam pertemuan-pertemuan organisasi seperti OSIS. Pagar di sekeliling asrama putri tidak hanya mengindikasikan adanya batas yang tinggi dalam pergaulan antargender, tapi juga bahwa kaum putri lebih diproteksi daripada kaum laki-laki. Bahkan ada jadwal khusus bagi mereka untuk berbelanja keperluan sehari-hari di koperasi pesantren sehingga antara laki-laki dan perempuan tidak akan pernah bertemu.

Namun demikian, para santri baik laki-laki atau perempuan menampakkan penerimaan terhadap aturan yang ketat ini untuk kebaikan mereka. Sebagian bahkan menganggap sangat mengasyikkan dalam aturan yang ketat itu untuk mencari kesempatan melihat dan berinteraksi dengan lawan jenisnya. Ini terjadi ketika saya melakukan observasi ekstrakurikuler di mana para santri putri mengikuti kegiatan Palang Merah Remaja (PMR) di halaman gedung belajar santri putra. Pada saat inilah kemudian mereka saling berkomunikasi walaupun tidak secara langsung namun melalui kode-kode tertentu yang mereka pahami sendiri. Beberapa santri putri yang diwawancarai mengakui bahwa mereka sangat menunggu kesempatan-kesempatan seperti itu.

Para ustaz/ah memiliki kebebasan yang lebih dalam berinteraksi antargender. Di kantor, misalnya, mereka duduk dalam satu ruangan dan bercengkerama dengan bebas satu sama lain. Ketika perbedaan ini ditanyakan, Kepala MA-nya menjelaskan bahwa tidak boleh dalam Islam menggabungkan santri laki-laki dan perempuan dalam satu kompleks asrama, dan masih terdapat perbedaan pendapat di kalangan ulama untuk menggabung keduanya di dalam kelas. Alasan lain adalah bahwa sangat sulit bagi para ustaz/ah untuk mengontrol perilaku ratusan santri jika mereka digabung. Bu Ina, pengawas asrama putri, menceritakan bahwa pernah ada santri putri yang hamil di luar nikah karena aturan yang cukup longgar di masa lalu. Kejadi-

an ini tentu saja sangat memalukan bagi pesantren secara keseluruhan.

Walaupun ada segregasi antara santri laki-laki dan perempuan, kesempatan untuk memperoleh pendidikan dan pelatihan serta perlakuan sama tetap diberikan. Misalnya, dalam hal ekstrakurikuler, masing-masing diberikan hak yang sama untuk mengikuti kegiatan apa pun yang ditawarkan seperti PMR, Pramuka, Pencak Silat, Drum Band, dan sebagainya. Hanya saja, dalam kegiatannya laki-laki dan perempuan dipisahkan. Hal ini tentunya sesuai dengan prinsip-prinsip pendidikan multikultural tentang kesetaraan gender dan kesempatan yang sama antara mereka (Banks, 1986; Bennet, 2001). Mungkin yang menjadi pertanyaan besar dari perspektif multikulturalisme adalah diproteksinya santri perempuan dengan aturan dan pagar sementara kompleks santri laki-laki dibiarkan terbuka.

Visi dan Kepemimpinan

Pak Kyai dalam wawancara selalu menekankan pentingnya aspek penghargaan terhadap kemanusiaan dalam ajaran Islam. Ini, menurutnya, sekarang terasa semakin menyusut. Oleh karena itu, beberapa program yang dirancang di pesantren ditujukan untuk membangkitkan semangat penghargaan terhadap kemanusiaan tanpa harus membedakan latar belakang. Visi ini cukup progresif untuk dunia pesantren, dan dipengaruhi oleh latar pendidikan Pak Kyai yang cukup tinggi di perguruan tinggi umum dan juga keterlibatannya dalam beberapa lembaga swadaya masyarakat. Namun demikian, visi tersebut tidak terkomunikasikan dengan baik kepada sebagian besar santri dan sebagian ustaz/ah. Misalnya, seorang santri dalam FGD bercerita:

Saya kadang bertanya-tanya Pak, kenapa kok tamu-tamu di sini pada banyak. Ada yang pendeta, dan sebagainya. Tujuannya itu untuk apa gitu. Sering mengganggu pelajaran kan Pak?

Walaupun demikian, Pak Kyai digambarkan oleh para ustaz/ah dan santri sebagai pemimpin terbuka yang selalu ingin mendengar ide-ide orang lain. Dia bahkan secara reguler berkunjung dan memonitor kompleks-kompleks pesantren. Pak Kyai juga dikatakan mempunyai sifat-sifat sederhana, rendah hati, dan bisa menjadi contoh

bagi yang lain—mencerminkan kedalaman ilmunya. Kepala MA menjelaskan bahwa Pak Kyai mempunyai jaringan yang luas di kalangan aktivis, dan pernah ikut *shortcourse* di Amerika, satu prestasi yang membuatnya dikagumi oleh para santri dan ustaz/ah. Pak Sulaiman, seorang ustaz, menerangkan bahwa ide-ide progresif pak Kyai tentang pendidikan pesantren dibatasi oleh tembok tradisi pesantren dengan segala nilai dan keyakinan yang mungkin tidak cocok dengan kepemimpinan dan manajemen modern. Pak Sulaiman mengistilahkan ini sebagai proses “*balancing*” antara tradisi dan modernitas (untuk diskusi tentang ini, lihat tulisan Dhofier (1985) dan Lukens-Bull (2001)).

Sebagai ilustrasi, satu di antara tradisi pesantren adalah penggunaan istilah “ndalem” bagi anggota keluarga besar Kyai. Istilah ini juga ternyata dipergunakan oleh masyarakat awam untuk memanggil anggota keluarga kraton. Ini mengisyaratkan adanya status atau kelas khusus untuk keluarga “ndalem” karena hubungan darah, bukan karena mereka tinggal di lingkungan pesantren. Polarisasi “ndalem” dan anggota komunitas pesantren biasa menimbulkan beberapa implikasi antara lain tumbuhnya hubungan *patron-client*, kekuasaan yang tidak tersebar, dan kritik *clandestine*. Hubungan *patron-client* di pesantren sebetulnya sudah didengungkan oleh peneliti-peneliti sebelumnya yang menggambarkan interdependensi antara kyai dengan masyarakat. Dengan kuasanya, dia “menyediakan” pengetahuan, pekerjaan, dan status kepada santri bahkan para ustaz/ah. Sebagai hubungan timbal balik, dia dan keluarganya mendapatkan loyalitas dan ketaatan dari mereka yang hampir tanpa *reserve*. Dalam perspektif modern, distribusi kekuasaan seperti ini bukanlah yang terbaik karena hanya akan terpusat pada lingkaran kecil kyai. Semua posisi kunci kepemimpinan dipegang oleh anggota keluarga. Konsentrasi kuasa sepengamatan saya di pesantren ini menimbulkan kritik-kritik *clandestine* yang tidak tersuarakan oleh beberapa ustaz/ah yang tidak bisa memahami kultur ini. Mereka biasanya berlatar belakang pendidikan umum dan sebagai guru tidak tetap. Ada yang mengungkapkan adanya perbedaan perlakuan terhadap mereka sebagai orang luar dan ustaz/ah lainnya yang dekat atau berasal dari “nda-

lem” dalam hal, misalnya, pembagian jam mengajar. Ustaz/ah “nda-lem” biasanya adalah alumni pesantren.

Diskusi dan Kesimpulan

Secara umum, pesantren ini sudah bergerak menjadi satu wadah yang cukup mendukung untuk pendidikan multikultural. Visi untuk ini sudah dikembangkan dan dimulai dari kepemimpinan Pak Kyai. Kesadarannya akan kemerosotan kemanusiaan di kalangan anak bangsa membantu membentuk visinya untuk mengembangkan pendidikan berwawasan multikultural. Seperti yang diakuinya, Pak Kyai melanjutkan keterbukaan yang sudah digagas oleh pendahulunya dengan menerima program dan kunjungan yang dilakukan oleh institusi *civil society* lainnya. Dia mengintensifkan upaya mengekspos para santri dan ustaz/ah terhadap perbedaan, utamanya perbedaan agama yang merupakan konserannya. Menurutnya, ini adalah salah satu cara untuk meminimalisasi pemahaman radikal terhadap ajaran-ajaran Islam yang mungkin dimiliki oleh para santri dan ustaz/ah. Selain itu, upaya ini adalah upaya politis untuk mencitrakan secara positif lembaga pesantren secara umum, tidak seperti yang banyak digambarkan oleh media-media Barat sebagai salah satu basis *radicalism breeding*.

Pengalaman hidup yang ditata di asrama pesantren (*school culture and ethos*) cukup mendukung bagi santri untuk belajar hidup bersama dalam perbedaan budaya dan etnis. Mereka belajar untuk memahami orang lain dan menemukan cara-cara efektif dan tepat untuk berinteraksi sesama mereka. Mereka menunjukkan kompetensi untuk mengidentifikasi, misalnya, apa yang ofensif atau tidak bagi kultur tertentu. Dalam beberapa kesempatan, seperti ulang tahun pesantren, setiap etnis diperkenankan untuk menampilkan kesenian dan budaya masing-masing yang mengintensifikasi eksposur dan memperkaya pemahaman tentang budaya-budaya lain. Akan tetapi, keseragaman sikap dan perilaku sebagai hasil dari aturan yang ketat juga muncul dari para santri yang tinggal di lingkungan tertutup ini yang mungkin menggerogoti partikularitas budaya yang dimiliki santri. Persis seperti politik multikulturalisme Orde Baru, keseragaman ini dipaksakan atas nama persatuan (Abdullah, 2009; Mahfud, 2009). Dalam konteks ini, pesantren melarang organisasi-organisasi

santri yang berbasis kedaerahan untuk menghindari gesekan di antara mereka. Pelarangan ini tidak efektif, karena keragaman itu nyata, dialami dan bahkan diapresiasi oleh para santri dalam bentuk perbedaan bahasa dan dialek, perbedaan cara pandang dan perilaku. Walhasil, organisasi-organisasi yang dilarang itu tetap eksis walaupun kadang tidak terlihat.

Dari aspek implementasi kurikulum, mata pelajaran-mata pelajaran yang berkaitan dengan pendidikan multikultural tampaknya tidak mempunyai kerangka konseptual mengajar yang solid sehingga menyebabkan banyak ustaz/ah gagal menempatkan isu-isu multikultural sebagai fokus pembelajaran. Ini sebenarnya cermin dari absennya perhatian serius dari pemerintah terhadap pendidikan multikultural baik pada level nasional maupun daerah. Terlepas dari banyaknya *workshop* dan *training* yang dilaksanakan oleh pemerintah akhir-akhir ini untuk para guru, dukungan yang memadai dalam hal rasionalisasi jumlah siswa dalam kelas, rasio guru-siswa, dan fasilitas sekolah dan kelas masih dirasakan kurang. Karena itu, prinsip pengajaran multikulturalisme yang mampu menghargai keunikan setiap individu santri sulit untuk dilaksanakan. Hasilnya, metode klasikal adalah pilihan favorit bagi para guru.

Dalam hal kepemimpinan dan manajemen, ada halangan-halangan kultural yang membuat upaya modernisasi dan pembaruan menuju pendidikan multikultural berjalan lambat. Lembaga ini masih “dipenjara” (*imprisoned*) oleh sistem “*monarchy*” tradisional dalam hal devolusi kekuasaan dan otoritasnya, seperti diungkapkan sebelumnya. Relasi antara pengetahuan (*knowledge*) dan kuasa (*power*) secara unik tecermin dalam interaksi antara kyai dan pengikutnya yang melahirkan loyalitas dan ketaatan (Foucault, 1980; Nilan, 2009). Dalam sistem tradisional pesantren, kyai dan keluarga memiliki *social capital* dalam jaringan yang kuat di pesantren tersebut. Hal ini kemudian didukung oleh penguasaan penuh atas saham dan sumber daya untuk menjalankan institusi. Jadi, *interplay* antara *cultural capital* (*power/knowledge*), *social capital*, dan *economic capital* (Bourdieu, 1986) secara bersamaan mampu menjelaskan terciptanya hubungan *patron-client* antara kyai dan komunitas pesantren. Situasi

ini berpengaruh terhadap upaya penciptaan *equal opportunity* yang menjadi salah satu prinsip dalam pendidikan multikulturalisme.

Thus, sebagai lembaga keislaman, pesantren ini sudah menunjukkan keinginan dan visi yang kuat untuk mendemonstrasikan bahwa Islam sebagai agama besar menjunjung tinggi dan menghargai kemajemukan. Visi seperti ini harus dapat disebarkan dan menjadi visi bersama komunitas pesantren dan umat Islam, karena multikulturalisme adalah sebuah keniscayaan seperti juga ditekankan dalam Al-Qur'an. Untuk merealisasikan visi ini, maka strategi yang selaras perlu dikembangkan seiring dengan program-program yang berwawasan multikultural. Pemerintah seharusnya mampu menginisiasi program peningkatan kualitas guru dengan fokus pada pendidikan multikultural, dan melakukan pembenahan-pembenahan kurikulum agar kebijakan dan muatan multikulturalisme semakin jelas.

Referensi

- Abdullah, I. (2009). *Konstruksi dan Reproduksi Kebudayaan [The Construction and Reproduction of Culture]*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Penguin Group.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States. Dalam S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Editor), *Multicultural Education: The Interminable Debate* (hlm. 221–231). London: The Falmer Press.
- Bennet, C. I. (1990). *Comprehensive Multicultural Education* (Edisi kedua). Boston: Allyn and Bacon.
- Bennet, C. I. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171–217.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dalam J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (hlm. 241–258). New York: Greenwood.
- Brady, L., & Scully, A. (2005). *Engagement: Inclusive Classroom Management*. Frenchs Forest: Pearson Prentice Hall.

- Dhofier, Z. (1985). *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*. Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Penerangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES).
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester Press.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (1986). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (Edisi kedua). Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Lukens-Bull, R. A. (2001). Two Sides of the Same Coin: Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(3), 350–372.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mahfud, C. (2009). *Pendidikan Multikultural [Multicultural Education]*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Mastuhu. (1994). *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian Tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren*. Jakarta: INIS.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design*. Thousands Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Nilan, P. (2009). The 'Spirit of Education' in Indonesian Pesantren. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), 219–232.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Patel, P. (2007). Every Child Matters: the challenge of gender, religion and multiculturalism. *FORUM*, 49 (3), 261–276.
- Raihani. (2009). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Koln: Lambert Academic Publishing.

- Siegel, H. (2007). Multiculturalism and Rationality. *Theory and Research in Education*, 5(2), 203–223.
- Srimulyani, E. (2008). Pesantren Seblak of Jombang, East Java: women's educational leadership. *Review of Indonesian and Malaysian Affairs*, 42(1), 81–106.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (Edisi kedua). Thousand Oaks: Sage Publications. ●

Bab 11

Pendekatan Holistik dalam Pendidikan Toleransi

Pendahuluan

Saya kira banyak sekali kelebihan sekolah ini dibandingkan sekolah-sekolah lain. Prestasinya yang selalu terbaik, dan siswa-siswinya juga pintar-pintar. Hanya ada satu kekhawatiran kami orang tua adalah sikap keagamaan siswa-siswinya yang mungkin... apa ya... agak ekstrem.

Dalam bidang keagamaan, anak saya sekarang celananya harus di atas mata kaki. Katanya sih itu sunah. Padahal kan menurut saya itu hanya pemahaman mereka. Tapi, tak apa lah. Sekarang kan mereka anak-anak SMA itu lagi tahap pencarian.

Beberapa pernyataan di atas adalah penggalan-penggalan wawancara penulis dengan para orang tua murid beberapa SMA di Yogyakarta medio tahun 2004. Penggalan interview itu tidak dimasukkan dalam disertasi doctoral penulis tentang kepemimpinan sekolah yang efektif di Indonesia: studi kasus atas beberapa SMA di Yogyakarta (Raihani, 2007). Penggalan-penggalan itu menunjukkan adanya perubahan pola keberagamaan di kalangan siswa-siswi sekolah menengah di Yogyakarta, atau, bahkan besar dugaan penulis juga di seluruh Indonesia. Pengaruh senior mereka yang menjadi aktivis keagamaan di perguruan tinggi dan kemudian datang ke sekolah mereka melalui ROHIS tampak dalam beberapa wawancara dengan ang-

gota-anggota OSIS. Di satu sisi, pengaruh para senior ini positif dalam arti bahwa keberagamaan siswa-siswi sekolah menengah semakin menguat. Tetapi pada sisi lain, muncul kekhawatiran bahwa ajaran-ajaran yang mereka terima adalah ajaran-ajaran yang kurang bersahabat dengan realitas masyarakat Indonesia yang majemuk.

Temuan-temuan Kailani (2006a, 2006b), misalnya, mengindikasikan penguatan sikap keberagamaan yang kemudian diiringi oleh sikap eksklusivitas beragama di kalangan siswa. Kailani (2006b, hlm. 1) memuat salah satu cuplikan wawancaranya dengan siswa-siswa di sebuah SMA sebagai berikut: “Kalau OSIS dikuasai yang lain (baca: non-Muslim) maka agenda kegiatan OSIS akan menjadi tidak islami”. Kailani berargumen bahwa di antara faktor yang memengaruhi penguatan sikap keberagamaan siswa-siswa tersebut adalah bacaan-bacaan remaja islami yang sebetulnya muncul sebagai reaksi atas keberadaan majalah-majalah remaja yang dianggap tidak sesuai dengan ajaran-ajaran Islam.

Melihat fenomena di atas, penulis tertarik untuk mengetengahkan pembahasan tentang pendidikan toleransi di Indonesia. Pada bagian pertama tulisan ini,¹⁶ setelah pengantar, penulis mengetengahkan teori-teori yang berkembang dalam pendidikan toleransi secara global dalam kerangka analisis terhadap kenyataan yang berkembang di Indonesia. Di bagian selanjutnya, kurikulum sekolah di Indonesia akan di-*review* untuk mengidentifikasi sejumlah kelebihan dan kekurangan dari, khususnya, kurikulum mata pelajaran Pendidikan Agama dan Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan. Proposal bagaimana sebaiknya pendidikan toleransi dikelola dan dikembangkan akan disajikan pada bagian selanjutnya. Dari perspektif metodologis, tulisan ini bukanlah sebuah hasil penelitian, melainkan refleksi dan analisis terhadap fenomena-fenomena yang terjadi dalam dunia pendidikan di Indonesia, khususnya yang berkaitan dengan pendidikan toleransi. Harapan penulis, tulisan singkat akan menarik per-

¹⁶Tulisan ini berasal dari makalah yang dipresentasikan pada the International Conference on Multicultural Education, Makassar - Indonesia, 23-25 October, 2009.

hatian para peneliti untuk melakukan kajian berkenaan dengan pendidikan toleransi di Indonesia dan mampu menawarkan konsep-konsep matang untuk kepentingan tersebut.

Urgensi Pendidikan Toleransi

Toleransi secara bahasa diartikan sebagai sikap sabar dan tahan terhadap peristiwa, kejadian, dan kenyataan yang tidak sesuai dengan keinginan sendiri. Misalnya, ketika pada malam hari tetangga membunyikan musik dengan keras sementara kita sendiri sedang tidur, kemudian kita bersabar dengan kejadian itu, maka sesungguhnya kita bisa disebut orang yang toleran. Definisi secara bahasa ini menekankan pada sikap pasif seseorang pada *encounters* yang dia tidak senangi.

Dalam konteks pembahasan pada tulisan ini, *tolerance* atau toleransi diartikan sebagai sikap sabar yang ditunjukkan terhadap realitas keragaman dan kemajemukan yang ada di sekeliling khususnya dalam hal agama, etnis, dan budaya. Jackson (2005, 2007) meyakini bahwa *tolerance* adalah sikap minimum yang harus dimiliki setiap orang yang berada di masyarakat majemuk yang menginginkan terbinanya *harmony* di antara anggotanya.

Lebih jauh Jackson (2007) menerangkan bahwa satu level di atas toleran adalah konsep *respect* atau penghargaan. *Respect* merujuk kepada sikap yang lebih positif, yaitu bahwa seseorang dengan sikap *respect*-nya tidak hanya bertoleransi dengan perbedaan, tapi juga mampu mengapresiasi orang lain dengan segala perbedaannya. Dengan demikian, dia mereduksi perlunya bersikap toleran dalam pengertian yang pasif tersebut. Penghargaan dan penghormatan yang lebih mendalam terhadap perbedaan, dan karena itu, dignitas dan hak-hak manusia yang setara termanifestasi dalam konsep yang disebut dengan *recognition* atau pengakuan. *Recognition* dibangun di atas sikap positif yang *genuine* terhadap keragaman, mempertimbangkan kesamaan antara manusia yang mempunyai beragam kepercayaan dan praktik-praktik budaya sebagai sesuatu yang bisa memperkaya semua anggota masyarakat. Demikian juga, konsep ini melihat identitas individual sebagai sesuatu yang sedang berkembang melalui pertemuan-pertemuan dengan perbedaan-perbedaan itu. *Recogni-*

tion akan melahirkan pendekatan yang lebih positif terhadap multikulturalisme dengan mengakomodasi perbedaan-perbedaan sembari memperkuat nilai-nilai kemanusiaan yang umum dan ciri-ciri umum lainnya yang dimiliki oleh setiap anggota masyarakat. Dengan kata lain, *recognition* akan membawa kepada penguatan akan kesamaan dan pengakomodasian perbedaan-perbedaan. Karena itu, *tolerance*, *respect*, dan *recognition* adalah konsep-konsep yang tidak perlu membuat orang mengakui bahwa semua agama dan kepercayaan adalah benar.

Adalah sebuah realitas bahwa secara demografi Indonesia mempunyai keragaman etnis dan agama yang tinggi. Keragaman etnis membawa kepada keragaman budaya dan sikap hidup. Sejak kurun waktu yang lama, persentuhan etnis dan budaya yang beragam sudah terjadi. Pada saat sekarang, dengan semakin berkembangnya alat informasi, komunikasi, dan transportasi, persentuhan (*encounters*) antaretnis dan budaya berbeda menjadi semakin intens, sehingga kemungkinan friksi-friksi yang timbul akibat persentuhan itu semakin besar. Dalam sejarahnya, memang, Indonesia pernah tercoreng dengan berbagai peristiwa pertikaian etnis. Bahkan dalam beberapa dekade terakhir, pertikaian etnis terasa mengkhawatirkan.

Di samping keragaman etnis dan budaya seperti digambarkan di atas, keragaman agama dan kepercayaan di Indonesia adalah juga sebuah realitas. Persaingan *missionary* atau dakwah antaragama khususnya Islam dan Kristen adalah fakta yang tidak bisa dipungkiri. Saling curiga atau *feeling threaten* (merasa terancam) sebagaimana yang diungkapkan oleh Mujiburrahman (2006, 2007) terjadi di antara pemeluk dan bahkan pemimpin masing-masing agama tersebut. Friksi-friksi yang ditimbulkan juga terasa dengan meletupnya berbagai tindakan kekerasan atas nama agama. Kenyataan ini diperparah dengan kondisi perpolitikan dunia sekarang ini yang menurut kaca mata awam menganggap semakin tajamnya perseteruan antara Islam dan Kristen yang diwakili oleh Barat, khususnya setelah berakhirnya era perang dingin. Perseteruan ini ditandai dengan berbagai macam ketidakadilan yang dilakukan oleh Barat terhadap umat Islam di seluruh dunia, khususnya Timur Tengah melalui berbagai isu dan tindakan seperti terorisme dan perang melawannya (*war on terrorism*),

terlebih lagi setelah peristiwa *nine eleventh* tahun 2001 lalu. Abdel-fattah Amor, *special observer on freedom of religion or belief* dari Per-serikatan Bangsa-Bangsa sebagaimana yang dikutip dalam Doorn-Harder (2007, hlm. 101) secara tepat mengatakan:

Especially after the 11th of September 2001, we have observed a growing scepticism and lack of trust in and between different parts of the world, and this might affect the will to work together to secure human rights, tolerance and discrimination... The fight against terrorism has, in some places, led to restrictions on human rights.

Dalam hal agama sebagai sumber toleransi, Susan Thistlethwaite (1994) berpendapat bahwa agama secara inheren tidak toleran. Dia mengatakan:

Religion is by definition value-laden and possesses universal claims... Thus, even societies that have a history of religious tolerance have resident within them the fundamental intolerance and its accompanying tendency to social instability that is characteristic of religion... I believe that all religions have a resident intolerance to other religions because of the tendency of totalizing. I think this is a basic explanation of why religion is so often at the root of human violence. Two totalizing explanations of how the world works have a hard time occupying the same space (hlm. 1042–1043).

Pendapat Thistlethwaite ini memang bernada pesimistis dan *prejudice*. Akan tetapi, dia menyatakan sesuatu yang memang meng-gejala dalam masyarakat agama-agama. Penonjolan ajaran-ajaran agama yang secara berlebihan menonjolkan keunggulan dan kebenaran agama tertentu dan para penganutnya akan melahirkan sikap-sikap yang intoleran. Karena itu perlu keseimbangan dengan meng-kaji dan mengidentifikasi secara khusus aspek-aspek toleran dalam agama dan mengajarkannya kepada para siswa.

Fakta-fakta yang diungkapkan di atas menunjukkan pentingnya penguatan sikap toleran di kalangan anak bangsa dalam menyikapi perbedaan-perbedaan yang ada. Di samping, upaya-upaya baik formal maupun informal yang dilakukan seperti kebijakan-kebijakan dalam hal kerukunan umat beragama, dan pertemuan-pertemuan antarkepercayaan (*interfaith dialogue*), upaya lainnya adalah mena-namkan sikap toleran ini melalui pendidikan. Tujuan-tujuan pendid-ikan toleransi paling tidak tergambar sebagai berikut:

1. Untuk menanamkan kesadaran yang sempurna kepada peserta didik secara dini tentang keragaman yang ada sebagai sebuah keniscayaan. Bangsa Indonesia yang besar dan terdiri dari berbagai suku adalah sebuah keniscayaan dari penciptaan [dalam perspektif agama] dan dari falsafah bangsa yang memberikan ruang seluas-luasnya bagi terwujudnya perbedaan-perbedaan tersebut.
2. Untuk menanamkan sikap toleran dan saling menghargai akan adanya perbedaan tersebut kepada peserta didik. Mereka harus ditanamkan kesadaran bahwa perbedaan dan keragaman itu bukan dijadikan sarana perpecahan, akan tetapi sebaliknya harus dijadikan sumber inspirasi untuk mewujudkan kerekatan dan persatuan antarsesama anak bangsa.
3. Untuk menumbuhkan sikap dan semangat untuk terlibat aktif dan berkontribusi secara signifikan dalam aktivitas-aktivitas sosial yang mendukung akselerasi pencapaian tujuan-tujuan pembangunan dalam kerangka keragaman atau kemajemukan yang ada. Dalam hal ini, sikap yang dikembangkan oleh pendidikan toleransi tidak terbatas pada penghormatan dan penghargaan akan realitas kemajemukan saja, akan tetapi lebih dari itu, adalah sikap yang memungkinkan untuk bekerja sama dan berkontribusi dalam kemajemukan itu tanpa mengorbankan keyakinan masing-masing pihak akan kepercayaan dan agamanya.

Pendidikan toleransi di Indonesia, menurut Azra (2005), harus dilaksanakan di setiap jenis dan tingkat pendidikan, termasuk sekolah dan bahkan madrasah yang *notabene* siswa-siswanya semuanya beragama Islam. Pendidikan toleransi di madrasah mempunyai alasan-alasan sebagai berikut: Karena siswa-siswanya hanya berinteraksi dengan teman-teman sesama Muslim di madrasah, maka mereka perlu diajarkan bagaimana berinteraksi dengan teman-teman yang agama dan keyakinannya berbeda di luar sekolah atau di masyarakat luas. Bahkan, dalam konteks sesama Muslim terdapat aliran-aliran agama Islam yang menuntut para siswa untuk bersikap toleran. Islam di Indonesia sangat jauh dari monolitik, akan tetapi Islam sangat “warna-warni”. Oleh karena itu, dalam satu madrasah, atau yang lebih luas lagi, dalam satu masyarakat Muslim, ada beragam aliran

yang dianut oleh anggota masyarakat. Di samping itu, perbedaan bisa juga terjadi dalam konteks etnisitas dan budaya. Madrasah yang terletak dalam sebuah masyarakat yang secara etnis dan kultur beragam biasanya akan mempunyai demografi siswa yang beragam pula secara etnis dan kultur. Oleh karena itu, siswa-siswi perlu dididik dan diajarkan untuk mampu bersikap toleran terhadap perbedaan apakah itu perbedaan agama, etnis, maupun budaya.

Toleransi dalam Kurikulum

Dalam praktiknya, pendidikan toleransi dimasukkan dalam paling tidak dua mata pelajaran, yaitu Pendidikan Agama (*Religion Education*) dan Pendidikan Kewargaan (*Civics Education*) (Jackson, 2007; Jackson & Steel, 2005). Para ahli sepakat akan pentingnya kedua mata pelajaran itu untuk pendidikan toleransi. Pendidikan Agama dianggap sebagai *important vehicle* untuk mengajarkan toleransi kepada siswa karena toleransi erat kaitannya dengan kepercayaan akan kebenaran sebuah agama. Kepercayaan ini akan melahirkan sikap beragama. Toleran atau tidaknya siswa tergantung kepada pemupukan kepercayaan ini. Hermansen (2007), misalnya, mengatakan bahwa kepercayaan yang berbasis pada pemahaman bahwa Islam adalah “*pure*” tanpa adanya intervensi-intervensi konteks historis dan kultural akan menegasikan interpretasi dan keragaman dengan mengabaikan perkembangan historis dan kultural. Akibatnya adalah penanaman sikap toleran akan menjadi sulit dilakukan karena berbenturan dengan keyakinan agama yang bersifat literal.

Dalam penelitian Kouchok (2007) tentang pendidikan toleransi di Mesir ditemukan peran pentingnya kurikulum dan buku dasar pendidikan agama dalam membentuk pemahaman terhadap *religious others*. Kouchok mencatat beberapa pembaruan yang dilakukan dalam kurikulum Pendidikan Agama Islam di Mesir di antaranya adalah dimasukkannya materi tentang *tasāmuḥ* dalam kurikulum. Dengan demikian, siswa-siswa belajar tentang kepercayaan dan agama lain selain Islam, tradisi-tradisi yang beragam, dan hal-hal yang berbeda dengan keyakinan mereka selama ini. Yang lebih penting adalah bahwa “they are encouraged to value being Egyptians regardless of differences in social status, geographical origins, religion or gender” (Kouchok, 2007, hlm. 159).

Dalam konteks Pendidikan Agama di Indonesia, sikap toleransi untuk mewujudkan masyarakat Indonesia yang harmonis secara eksplisit disebutkan sebagai salah satu tujuan Pendidikan Agama di samping untuk memupuk kepercayaan, pemahaman, dan pengamalan siswa terhadap ajaran-ajaran agamanya. Akan tetapi, dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) tujuan Pendidikan Agama Islam yang ideal ini tidak dijabarkan secara tepat dan sempurna dalam standar kompetensi dan kompetensi dasar. Kenyataan ini, dalam perspektif pengembangan kurikulum (Tanner & Tanner, 1995; Tyler, 1949), menjadi sebuah kekacauan berpikir atau terjadi satu *illogical consequence*. Ketika kualitas tertentu disebutkan sebagai tujuan dari sebuah kurikulum, maka isi dari kurikulum berikut metode dan proses implementasinya harus diarahkan untuk mencapai kualitas-kualitas tersebut. Apalagi kemudian kurikulum terbaru saat ini menekankan aspek otonomi guru dalam mengembangkan lebih lanjut standar kompetensi dan kompetensi dasar yang disusun oleh Depdiknas.

Dalam penelitian penulis terhadap dokumen-dokumen Kurikulum Pendidikan Agama Islam baik KBK atau KTSP, toleransi hanya ditemukan pada kurikulum tingkat SMP/MTs dan SMA/MA. Itu pun hanya ada dalam satu standar kompetensi, yaitu “membiasakan perilaku terpuji” yang di-*breakdown* kepada masing-masing tiga kompetensi dasar yang kalau ditelaah secara kritis rumusan-rumusannya tidak memenuhi standar rumusan kompetensi dasar yang baik. Dalam kurikulum SMP/MTs (Kelas IX Semester 1), tiga kompetensi dasar ini dirumuskan sebagai berikut: (1) menjelaskan pengertian *qanā’ah* dan *tasāmuḥ*; (2) menampilkan contoh perilaku *qanā’ah* dan *tasāmuḥ*; dan (3) membiasakan perilaku *qanā’ah* dan *tasāmuḥ* dalam kehidupan sehari-hari. Sementara itu, dalam kurikulum SMA/MA (Kelas XII Semester 2), kompetensi dasarnya adalah: (1) menjelaskan pengertian dan maksud persatuan dan kerukunan; (2) menampilkan contoh perilaku persatuan dan kerukunan; dan (3) membiasakan perilaku persatuan dan kerukunan (Departemen Pendidikan Nasional, 2006a, 2006b).

Dalam Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Azra (2005) melakukan analisis terhadap buku-buku dasar yang banyak dipakai

oleh sekolah-sekolah. Menurut analisis Azra, buku-buku dasar seperti yang dikarang oleh Abu Bakar et al. dan Sartono et al., sudah secara memadai memuat pendidikan toleransi untuk membekali para siswa dengan pemahaman dan sikap toleran. Dalam buku-buku tersebut, ada bab khusus yang membahas tentang kerukunan umat beragama. Dikatakan bahwa keyakinan seseorang akan kebenaran agamanya tidak boleh membuat dia menegasikan penghormatan terhadap orang lain yang menganut agama berbeda. Dia harus membuka diri bahwa orang lain juga mempunyai keyakinan yang sama dengan dirinya akan agamanya masing-masing. Karena itu, tidak dibenarkan untuk mengajak apalagi memaksa orang lain untuk masuk pada agama tertentu.

Pendekatan Holistik dalam Pendidikan Toleransi

Terlepas dari dalam mata pelajaran apa pendidikan toleransi itu dimasukkan, ada satu poin penting untuk diketengahkan di sini berkaitan dengan bagaimana mendekati pendidikan toleransi itu. Dalam tulisan ini, ditekankan bahwa hal ini berhubungan erat dengan pemahaman atau konseptualisasi kurikulum pendidikan toleransi dan dukungan manajemen dan kepemimpinan sekolah. Argumen dasarnya adalah bahwa pendidikan toleransi adalah pendidikan nilai yang menghendaki sebuah pendekatan holistik. Ini artinya, bahwa sekolah sebagai sebuah sistem pendidikan harus secara sistemik dan holistik menjadikan pendidikan toleransi sebagai salah satu fokus dari penanaman nilai kepada siswa. Penanaman nilai yang efektif tidak bisa diharapkan pada salah satu sub-sistem saja misalnya mata pelajaran, akan tetapi ia harus menjadi isu utama pada setiap sub dalam sistem pendidikan sekolah. Karena dalam proses pendidikan di sekolah, ada dua subsistem yang berperan vital, yaitu kurikulum dan manajemen atau kepemimpinan, maka kedua hal ini harus menjadi fokus utama dalam mendekati pendidikan toleransi.

Kurikulum Sekolah dengan Pendidikan Toleransi

Banyak ahli yang mendefinisikan kurikulum sebagai sebuah rancangan program pembelajaran atau malah disempitkan maknanya kepada rancangan sebuah mata pelajaran saja. Pengertian ini tentu saja tidak salah karena memang kebutuhan dan karakteristik

mata pelajaran yang ada mengisyaratkan kepada pengertian tersebut. Namun, jika konsep kurikulum seperti ini diterapkan dalam konteks pendidikan yang mempunyai penekanan kuat kepada aspek sikap sebagai *outcomes* yang diinginkan seperti pendidikan agama dan pendidikan toleransi, maka sesungguhnya ia tidaklah tepat. Pendidikan yang berorientasi kepada sikap tidaklah akan maksimal pencapaiannya kalau hanya dibatasi aktivitas pembelajaran di dalam kelas, sesempurna apa pun desain pembelajaran itu. Apalagi kalau pembelajaran itu sarat dengan muatan materi yang harus dituntaskan sehingga yang ditekankan adalah aspek-aspek kognitif dan psikomotorik belaka.

Sebuah definisi kurikulum yang dianggap sesuai dengan hakikat dan tujuan pendidikan yang berorientasi kepada sikap adalah *a set of experiences that students undertake with the guidance of the school, in order to achieve the goals of their school* [satu set pengalaman yang dialami oleh siswa di bawah bimbingan sekolah untuk mencapai tujuan yang diinginkan] (Raihani, 2001, hlm. 43). Definisi singkat ini mempunyai empat kata kunci yang dapat dijelaskan sebagai berikut: *Pertama*, pengalaman. Pengalaman ini berarti luas yang melingkupi segala yang dialami oleh siswa selama di sekolah, tidak hanya di dalam kelas, tapi juga di luar kelas. Bahkan pengalaman ini bisa mencakup apa yang dialami siswa di lingkungan keluarga dan masyarakat; *kedua*, siswa. Kata kunci yang lain dari definisi ini adalah bahwa pengalaman belajar itu dilakukan secara aktif oleh siswa, bukan guru. Penekanan ini penting untuk menghindari dari pola pembelajaran *teacher and material oriented* yang bisa mematikan kreativitas dan potensi siswa untuk memperoleh kompetensi yang diinginkan; *ketiga*, bimbingan sekolah. Meskipun pengalaman didefinisikan secara lebih luas, tetapi pengalaman itu sebaiknya didesain dan dikontrol oleh pihak sekolah. Dalam hal ini peran sekolah termasuk guru adalah pembimbing agar siswa mengalami sendiri pembelajaran itu; dan *keempat*, tujuan. Apa pun yang dialami oleh siswa dan direkayasa dan dikontrol oleh sekolah semuanya dilakukan agar tujuan yang sudah ditetapkan bisa tercapai. Tujuan inilah yang akan membimbing guru untuk melakukan bimbingan kepada siswa tentang apa yang harus ia

alami sebagai proses pembelajaran. Semua diarahkan agar tujuan tercapai.

Dengan konsep kurikulum seperti di atas, maka pembelajaran dan pendidikan nilai tidak lagi terbatas pada mata pelajaran di kelas saja, tetapi juga di luar kelas. Hal ini tentu membawa konsekuensi logis yakni bahwa tanggung jawab sekolah menjadi semakin besar.

Dalam pandangan teori kurikulum, pengertian kurikulum seperti di atas mencakup jenis kurikulum terpenting dalam pembinaan sikap, yaitu *the lived curriculum* (Hunkins, 1985; Tomlinson & Quinton, 1986). Kurikulum jenis ini adalah sekumpulan pengalaman siswa selama mereka mengikuti pendidikan di sekolah yang tidak terbatas pada kegiatan pembelajaran dalam kelas saja. Konsekuensinya adalah bahwa kerja sama dan konsistensi antara apa yang diajarkan di dalam kelas dengan praktis, budaya, tradisi, interaksi dan sebagainya yang terjadi di luar kelas mutlak diperlukan. Tanpa itu, pendidikan sikap tidak bisa berjalan efektif.

Dalam kaitannya dengan pendidikan toleransi, maka nilai-nilai toleransi harus diajarkan dan ditanamkan di semua mata pelajaran atau *across school curriculum*. Pendidikan toleransi tidak hanya diajarkan dalam mata pelajaran agama dan PPKn saja, akan tetapi menjadi bagian penting dari setiap mata pelajaran. Konsekuensinya setiap guru harus memahami dan menghayati hal ini sehingga mereka sadar bahwa tugas mereka bukan hanya mengajarkan mata pelajaran yang mereka ampu saja (*instructional functions*), akan tetapi mereka juga mempunyai peran dalam menanamkan sikap toleran pada diri siswa-siswanya (*education functions*). Kedua hal inilah sebenarnya yang menjadi hakikat seorang guru dalam konteks pendidikan toleransi di Indonesia.

Dalam konteks toleransi antarumat beragama, ada satu contoh menarik yang sempat penulis amati pada sebuah sekolah Islam di kalangan sebagian siswanya yang masih berusia 5–7 tahun terdapat stigmatisasi bahwa orang Kristen itu jahat. Mereka tidak mengerti tentang seperti apa kejahatan orang Kristen itu, karena kemungkinan mereka mendapatkan ide itu dari orang-orang sekitar mereka. Dalam konteks keragaman etnis, ada banyak sekali stereotip yang dilakukan oleh sebagian anggota masyarakat terhadap kelompok etnis tertentu

tanpa mengindahkan nilai-nilai toleransi. Biasanya stereotip-stereotip itu bersumber pada *sweeping generalization* yang tidak dapat dipertanggungjawabkan kebenarannya. Ini kemudian tertanam di benak dan keyakinan sebagian anak-anak dan membawanya ke dalam pergaulan mereka, dan dapat menumbuhkan sikap-sikap antitoleran terhadap orang-orang yang berlainan etnis, walaupun masih seagama.

Oleh karena itu, sikap dan perilaku yang dapat membawa kepada antitoleransi harus menjadi fokus pengawasan guru di semua bidang studi. Pembelajaran yang melibatkan kerja tim atau kelompok tanpa didasari sikap diskriminasi menjadi penting artinya untuk mewujudkan sebuah sikap dan keterampilan hidup yang toleran terhadap perbedaan. Di samping itu, aktivitas dan program di luar kelas yang dapat memupuk pemahaman dan penghayatan siswa akan kemajemukan agama, etnis dan budaya harus terus digalakkan, seperti Pramuka, Palang Merah Remaja, Perayaan Hari-Hari Besar Agama secara bersama, dan sebagainya. Semua ini harus menjadi sebuah kebijakan dan program sekolah sehingga dapat melembaga dan menginternalisasi dalam kehidupan setiap anggota sekolah.

Manajemen dan Kepemimpinan Pendidikan Toleransi

Dari pembahasan di atas, dapat dilihat implikasi-implikasi terhadap peran kepemimpinan dalam proses pendidikan toleransi. Berikut ini akan dikemukakan peran-peran apa saja yang bisa dimainkan oleh kepemimpinan dalam mempromosikan, mewujudkan dan mengawal pendidikan toleransi. Paling tidak ada empat peran utama yang harus dimainkan oleh pemimpin (Sergiovanni, 1992; Seyfarth, 1999; H. Tomlinson, 2004), yaitu sebagai (1) *vision developer*, (2) *curriculum leader*, (3) *tolerant culture creator*, dan (4) *public relations*.

Vision Developer

Visi merupakan cita-cita masa depan yang akan dicapai oleh sebuah organisasi. Visi menentukan arah kebijakan organisasi, dan menjadi rujukan bagi setiap aktivitas yang dilakukan. Sebuah visi akan dapat diwujudkan secara efektif apabila visi itu dirumuskan secara bersama-sama dengan semua *stakeholder* sekolah. Komitmen

untuk mewujudkan visi akan lebih besar dan kuat apabila masing-masing terlibat dalam proses pengembangannya.

Dalam kaitannya dengan pendidikan toleransi, visi merupakan dimensi penting untuk menentukan arah dan corak pendidikan di sebuah sekolah. Semua pihak harus menyadari bahwa sekolah mereka mempunyai perhatian tinggi terhadap toleransi melalui visi yang dibangun. Oleh karena itu, kepemimpinan mempunyai peran yang vital untuk membangun dan *aligning* visi-visi orang lain menuju ke sebuah visi sekolah yang bernuansa toleransi. Dalam hal ini, beberapa fungsi dari kepemimpinan sebagai *vision developer* ini dapat dirinci sebagai berikut:

1. memastikan keterlibatan semua *stakeholder* sekolah dalam pengembangan visi sekolah;
2. mengkaji ulang keyakinan, nilai, asumsi dan ekspektasi mereka tentang pendidikan toleransi;
3. percaya dan mengajak orang untuk percaya pada pentingnya peningkatan performa sekolah secara umum, dan peningkatan kualitas toleransi yang ditunjukkan oleh segenap anggota komunitas sekolah;
4. memfokuskan usaha-usaha pada internalisasi nilai-nilai toleransi di kalangan guru, staf, dan siswa;
5. selalu berkomunikasi dengan pihak-pihak terkait dalam mengembangkan program-program sekolah dan merespons balik tanggapan-tanggapan baik positif dan negatif terhadap proses pendidikan toleransi;
6. menstimulasi diskusi-diskusi kondusif bagi pengembangan pendidikan toleransi dan pendidikan di sekolah secara umum;
7. membangun kemampuan kepemimpinan pada semua staf dan guru dalam hal pengembangan pendidikan toleransi;
8. rekonseptualisasi makna kurikulum dan mengajak orang lain untuk memahaminya melalui diskusi-diskusi dan komunikasi efektif;

9. mengumpulkan dan menyebarkan informasi-informasi penting dari berbagai sumber yang terkait dengan pendidikan toleransi dan upaya peningkatannya.

Dengan fungsi-fungsi di atas pemimpin sekolah akan mampu menyamakan persepsi dan visi tentang pendidikan toleransi untuk kemudian secara bersama-sama mewujudkannya. Ada beberapa faktor kunci bagi terwujudnya sebuah visi pendidikan toleransi yang efektif dan *amendable*, yaitu: pemahaman yang benar dan bersama akan pentingnya pendidikan toleransi; partisipasi semua pihak dalam mengkreasi visi; serta komunikasi dan diskusi yang berkelanjutan tentang visi dan ekspektasi.

Curriculum Leader

Di atas sudah dijelaskan tentang kondisi kurikulum untuk pendidikan sikap seperti pendidikan agama dan kewargaan yang memuat pendidikan toleransi harus dimaknai secara lebih luas. Sementara itu, kurikulum Pendidikan Agama Islam sendiri tidak secara proporsional memuat pendidikan toleransi. Karena itu, sebagai *curriculum leader*, fungsi-fungsi kepemimpinan perlu dilaksanakan. Secara lebih rinci, fungsi-fungsi kepemimpinan sebagai *curriculum leader* adalah sebagai berikut:

1. berazam secara bersama-sama untuk melaksanakan dan mereafirmasi visi dan misi yang sudah ditetapkan;
2. memanfaatkan kelebihan-kelebihan sekolah untuk memberikan *support* kepada bidang-bidang yang memerlukan perhatian;
3. mengajak dan memberdayakan para staf dan guru untuk mampu mengembangkan KTSP sendiri atau secara berkelompok, dan memberikan tantangan kepada mereka tentang apa yang sudah mereka kembangkan;
4. percaya pada pentingnya pengembangan profesionalisme guru dalam menciptakan kualitas pembelajaran dan penyediaan pengalaman bermakna bagi siswa;
5. memberikan kesempatan kepemimpinan kepada guru dan *stakeholder* lainnya;

6. menciptakan lingkungan sekolah yang kondusif bagi pelaksanaan kurikulum dalam kerangka pendidikan toleransi; dan
7. menganalisis petanda-petanda sukses dari siswa dalam hal pendidikan secara umum dan toleransi secara khusus.

Tolerant Culture Creator

Karena pengertian kurikulum yang sedemikian luas, peran sebagai *tolerant culture creator* (pembangun budaya toleran) menjadi sangat penting. Budaya toleran ini berpengaruh besar terhadap upaya internalisasi sikap toleran di kalangan siswa yang dilakukan di dalam kelas. Dengan kata lain, apa yang didakwahkan di kelas harus diikuti oleh penciptaan lingkungan yang mendukung. Oleh karena itu, fungsi-fungsi yang dapat dimainkan adalah sebagai berikut:

1. menciptakan kebersamaan di antara sesama warga sekolah untuk mewujudkan budaya toleran;
2. memberikan contoh yang tepat bagi penciptaan budaya toleran dan melaksanakan ritual-ritual, pesan-pesan *action* dan tradisi-tradisi yang menjunjung tinggi keragaman dan toleransi;
3. bertindak secara arif jika ditemukan tindakan-tindakan yang tidak toleran sehingga tidak menimbulkan antipati dan *prejudice* yang lebih dalam di kalangan warga sekolah; dan
4. mempromosikan kebersamaan di kalangan guru dan siswa dalam menyikapi dan melaksanakan seremoni-seremoni keagamaan yang beragam di kalangan warga sekolah.

Public Relations

Peran *public relations* ini maksudnya adalah bahwa pemimpin sekolah harus mampu menjalin hubungan yang baik dengan *stakeholder* yang lebih luas. Hal ini penting dilakukan agar dapat mengomunikasikan visi sekolah tentang pendidikan toleransi. Mungkin saja sebagian *stakeholder* misalnya sebagian orang tua siswa yang tidak setuju dengan visi pendidikan toleransi itu. Karena itu, kepiawaian dalam *public relations* menjadi vital bagi kelanjutan program pendidikan sekolah. Peran ini dapat dijabarkan ke dalam fungsi-fungsi berikut ini:

1. mengambil manfaat keragaman komunitas sekolah untuk memperoleh pemahaman terhadap keragaman pendapat;
2. mengomunikasikan secara langsung dengan komunitas sekolah untuk memperoleh pemahaman dan apresiasi terhadap keragaman yang ada dan bagaimana menumbuhkan sikap toleran terhadap keragaman itu;
3. melibatkan *stakeholder* eksternal dalam mendesain dan implementasi program-program pendidikan termasuk pendidikan toleransi;
4. mengajak orang tua untuk ikut terlibat dalam proses pendidikan toleransi anak-anaknya termasuk dalam mengawasi perkembangan sikap toleran anak;
5. bersikap positif terhadap tanggapan atau isu-isu yang dilemparkan oleh masyarakat terhadap pendidikan toleransi; dan
6. melibatkan banyak tokoh agama untuk berdiskusi dan memberikan sumbangan pemikiran terhadap proses pendidikan toleransi.

Kesimpulan

Toleransi tidak terwujud begitu saja, tetapi melalui proses yang panjang dan usaha yang terus-menerus. Ego manusia yang ingin menampakkan identitas diri dan kelompoknya berpengaruh besar terhadap sikapnya terhadap perbedaan dan keragaman yang ada di lingkungannya. Ini kemudian ditambah dengan pengajaran-pengajaran agama yang berlangsung sangat doktrinal dan bersifat literal sehingga menegaskan penafsiran-penafsiran yang mempertimbangkan faktor historis dan konteks. Dalam konteks ini, “we learn that as teachers it is our first task to let students understand the power of religious convictions and the potential power of religious actors—both towards goals of peace-making and of violence” (Doorn-Harder, 2007, hlm. 110).

Oleh karena itu, toleransi harus menjadi bagian integral dalam proses pendidikan. Tidak ada orang yang berhak mengklaim bahwa sekolahnya tidak tepat untuk dilaksanakan pendidikan toleransi, karena realitas bangsa Indonesia yang majemuk dalam agama, etnis,

dan budaya. Konsekuensinya, program-program yang eksplisit dan implisit yang mendukung upaya pendidikan toleransi harus dikembangkan secara simultan. Pemaknaan kurikulum pendidikan toleransi yang mungkin selama ini masih disempitkan kepada muatan mata pelajaran tertentu saja harus mulai ditinjau kembali. Penciptaan nuansa dan budaya toleran harus juga terus dilakukan agar siswa dan masyarakat sekolah yang lain dapat memahami, menghayati dan mempraktikkan budaya tersebut dalam kehidupan sehari-hari. Karena itu, manajer dan pemimpin sekolah harus sudah mempunyai visi dan misi dalam mengembangkan pendidikan toleransi ini.

Referensi

- Azra, A. (2005). *Teaching Tolerance through Education in Indonesia*. Paper presented at the Cultivating Wisdom, Harvesting Peace, Brisbane.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2006a). *KTSP Pendidikan Agama Islam: Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SMA, MA, SMALB, SMK dan MAK*. Jakarta: Depdiknas.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2006b). *KTSP Pendidikan Agama Islam: Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SMP, MTS, dan SMPLB*. Jakarta: Depdiknas.
- Doorn-Harder, N. v. (2007). Teaching Religion in the USA: Bridging the Gaps. *British Journal of Religious Education*, 29(1), 101–113.
- Hermansen, M. (2007). Muslim Youth Cultures and the Modern-Negotiating Identity and Teaching Tolerance, *Teaching for Tolerance in The Indonesian Context: The Contribution of School Education*. Makassar: Alauddin State Islamic University and The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.
- Hunkins, F. P. (1985). *Curriculum Development: Program Improvement*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Jackson, R. (2005). Intercultural Education, Religious Plurality and Teaching for Tolerance. Dalam R. Jackson & U. McKenna (Editor), *Intercultural Education and Religious Plurality* (hlm. 5–13). Oslo: The Oslo Coalition.

- Jackson, R. (2007). Tolerance in Religious and Citizenship Education: Interpretive and Dialogical Approaches, *Teaching for Tolerance in the Indonesian Context*. Makassar: UIN Makassar in collaboration with the Oslo Coalition.
- Jackson, R., & Steel, K. (2005). Citizenship Education and Religious Education: A European Perspective. Dalam R. Jackson & U. McKenna (Editor), *Intercultural Education and Religious Plurality* (hlm. 53–62). Oslo: The Oslo Coalition.
- Kailani, N. (2006a). Consuming Jilbab. *Tashwirul Afkar*, 20.
- Kailani, N. (2006b). Remaja, Media dan Pluralism. Retrieved October 17, 2006, from www.lkis.or.id
- Kouchok, K. H. (2007). How to Teach and Not to Teach Tolerance to Young Children: Some Reflections from the Egyptian Context. Dalam R. Kaymakcan & O. Leirvik (Eds.), *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies* (hlm. 149–161). Istanbul: Center for Values Education (DEM) Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: A Replication. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312–331.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Mujiburrahman. (2006). *Feeling Threatened: Muslim-Christian Relations in Indonesia's New Order*. Amsterdam: Amsterdam University Press/ISIM.
- Mujiburrahman. (2007). The Political Context of Religion Classes in Indonesia, *Teaching for Tolerance in The Indonesian Context*. Makassar: UIN Makassar & The Oslo Coalition.
- Raihani. (2001). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Unpublished Master's, The University of Melbourne, Melbourne, VIC.
- Raihani. (2007). *Successful School Leadership in Indonesia: A Study of Principals' Leadership in Successful Senior Secondary Schools in Yogyakarta*. The University of Melbourne, Melbourne.

- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seyfarth, J. T. (1999). *The Principal: New Leadership for New Challenges*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum Development: Theory into Practice* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Thistlethwaite, S. (1994). Settled Issues and Neglected Questions: How Is Religion to Be Studied? *Journal of the American Academy of Religion*, 64, 1037-1045.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership: Personal Growth for Professional Development*. London: SAGE Publications.
- Tomlinson, P., & Quinton, M. (Eds.). (1986). *Values across the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Illinois: University of Chicago Press.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389. ●

Bab 12

Menerjemahkan “Rumah Betang” dalam Pendidikan Multikultural

Pendahuluan

Pada peringatan Hari Pendidikan Nasional (Hardiknas) 2010, Menteri Pendidikan Nasional dalam sambutannya mencanangkan pendidikan karakter sebagai fokus utama pendidikan Indonesia ke depan. Pendidikan karakter sebetulnya setali tiga uang dengan pendidikan moral, pendidikan budi pekerti, atau pendidikan nilai yang sudah menjadi perhatian pemerintah dan masyarakat sejak lama. Namun, mengemukanya wacana pendidikan karakter ini tidak terlepas dari kegundahan pemerintah, para pendidik, orang tua, dan anggota masyarakat lainnya ketika memperhatikan dekadensi moral pada generasi muda sekarang ini. Sebagai contoh, pola-pola kekerasan dalam menyelesaikan masalah di antara mereka yang dijadikan sebagai salah satu solusi. Bila demikian, pendidikan kita selama ini dianggap gagal untuk melahirkan masyarakat yang santun dan berbudi pekerti.

Salah satu bagian penting dari pendidikan karakter adalah pendidikan multikultural—sebuah strategi pendidikan yang mengakui realitas keragaman budaya, agama, etnisitas dan lainnya, dan berupaya untuk mengembangkan sikap yang positif terhadap realitas tersebut dalam proses pendidikan dan pembelajarannya. Dalam konteks bangsa Indonesia yang majemuk, pendidikan multikultural tentu

tidak bisa diabaikan. Pemahaman yang benar akan keniscayaan perbedaan dan kemajemukan masyarakat semestinya ditanamkan kepada para siswa, sehingga akan tumbuh apa yang disebut dengan kesadaran multikultural (*multicultural awareness*). Kesadaran ini harus secara sadar, bukan tumbuh secara alamiah saja, diupayakan dalam proses pendidikan yang juga menjunjung tinggi kemajemukan, untuk kemudian dikembangkan menjadi kemampuan-kemampuan multikultural (*multicultural competencies*). Kemampuan-kemampuan inilah yang menjadi bekal bagi siswa untuk dapat berkontribusi secara positif terhadap pembangunan masyarakat madani dalam konteks budaya yang majemuk ini. Bagaimana semestinya implementasi pendidikan multikultur ini? Maka tulisan ini¹⁷ berupaya untuk mengetengahkan beberapa ide yang berguna untuk mengembangkan dan melaksanakan pendidikan multikultural di sekolah-sekolah kita di Kalimantan Tengah.

Konsep Rumah Betang

Kearifan lokal “Rumah Betang” merupakan modal utama sekaligus landasan filosofis kultural bagi kita, masyarakat Kalimantan Tengah, dalam mengembangkan pendidikan multikultural. Rumah Betang atau rumah panjang/besar suku Dayak bukan sekadar sebagai rumah untuk ditinggali, namun telah menjadi identitas budaya dan keberadaan masyarakat suku Dayak. Betang telah dianggap sebagai jantung struktur sosial kehidupan masyarakat Dayak. Budaya Betang memiliki filosofi keberagaman yang kuat dan kaya akan nilai penghargaan terhadap suatu perbedaan.

Sebuah Betang dapat menampung 100-200 individu. Dengan individu sebanyak itu, Betang sudah dianggap sebagai sebuah dusun tempat tinggal bagi puluhan keluarga. Di dalam Betang, setiap individu memiliki hak yang sama untuk mendapat tempat yang aman dan nyaman, dapat bekerja, berkeluarga, serta bersosialisasi satu dengan yang lainnya. Semua dianggap sebagai satu keluarga dari satu rumpon nenek moyang suku Dayak, satu kepercayaan terhadap Jatta Ha-

¹⁷Tulisan ini pernah diterbitkan pada Koran Kalteng Post medio 2011.

talla (agama Hindu Kaharingan) dengan perbedaan sifat dan karakter sosial masing-masing individu.

Di tengah berbagai perbedaan tersebut, Betang menyodorkan sebuah cara hidup yang dapat menyatukan masyarakat Dayak. Betang tidak hanya menjadi tempat berbagi suka duka kehidupan serta pelindung dari bahaya alam, tetapi juga pelindung dari tindak kriminal suku lain. Nilai yang menonjol dalam kehidupan rumah Betang adalah nilai kebersamaan dan saling menghargai perbedaan. Nilai kebersamaan selalu ditunjukkan dengan rasa kekeluargaan yang kuat. Setiap keluarga selalu mencari nafkah dan melakukan berbagai aktivitas di dalam maupun di luar Betang secara bersama-sama. Setiap orang telah terbiasa menggauli perbedaan itu dan tetap membungkusnya dalam sebuah wadah, yaitu rumah Betang. Mereka mampu berkontribusi secara positif terhadap pembangunan di Betang dan masyarakat yang lebih luas yang lebih beragam.

Dimensi Holistik Pendidikan Multikultural

James Banks (1997), seorang pakar pendidikan multikultural Amerika, menegaskan bahwa pendidikan multikultural sebagai pendidikan nilai harus didekati secara menyeluruh dan simultan. Sebagai sebuah strategi, pendidikan multikultural bukanlah satu bagian dari proses pendidikan keseluruhan, tetapi ia adalah ruh yang mengisi semua komponen pendidikan sekolah untuk berjalan seiring menuju pembentukan kepribadian-kepribadian multikultural. Ruh ini harus dieksplisitkan dalam dimensi-dimensi pendidikan yang tidak terbatas pada, tujuan, kurikulum, pembelajaran, manajemen, dan evaluasi seperti yang akan dibahas berikut ini.

Dimensi Tujuan Pendidikan

Konsep Rumah Betang di atas memberikan landasan yang kuat bagi kita untuk merumuskan tujuan pendidikan yang berorientasi pada multikulturalisme. Bahkan di samping itu, idealisme Rumah Betang juga bisa menjadi satu bagian penting dari tujuan pendidikan kita. Para pakar pendidikan tampaknya sepakat akan pentingnya mengeksplisitkan tujuan pendidikan dalam sebuah rumusan yang mampu dipahami dan menjadi acuan utama dalam proses pendidikan. Tujuan-tujuan ini harus pula dimaknai secara nyata dalam rumus-

an visi dan misi sekolah yang merupakan kerangka awal dari sebuah pendidikan dan pembelajaran.

Tujuan-tujuan pendidikan multikultural dapat dirumuskan dalam nilai-nilai yang terkait erat dengan kenyataan kemajemukan Indonesia seperti toleransi, saling menghargai, bekerja sama, dan sebagainya. Pemuatan nilai-nilai seperti ini dalam tujuan, visi dan misi sekolah sangat dimungkinkan dalam konteks manajemen berbasis sekolah (MBS) seperti yang kita laksanakan sekarang di mana kewenangan signifikan dari masing-masing sekolah diakui. Dalam konteks pendidikan di Kalimantan Tengah ini, maka nilai-nilai Rumah Betang sudah semestinya menjadi bagian erat dari tujuan, visi dan misi pendidikan. Jangan sampai konsep, budaya, dan kearifan lokal ini tidak menyentuh inti terpenting dari pembangunan masyarakat, yaitu pendidikan sekolah. Secara sosiologis, sebuah budaya dapat bertahan apabila ia diinkorporasikan ke dalam proses sadar pendidikan sekolah. Sekolah adalah agen perubahan sosial dan juga agen pelestarian budaya dari satu generasi ke generasi berikutnya.

Dimensi Kurikulum dan Pembelajaran

Tujuan, visi, dan misi diterjemahkan secara apik dalam kurikulum, dan kemudian proses pembelajaran. Kurikulum dan pembelajaran adalah inti dari proses pendidikan sekolah. Muatan pendidikan multikultural dalam kurikulum sekolah dapat diintegrasikan dalam kurikulum muatan lokal dan kurikulum setiap mata pelajaran, khususnya yang termasuk dalam ilmu-ilmu sosial. Jika selama ini, sesuai dengan temuan-temuan kami, muatan pendidikan multikultural hanya ditemukan pada Pelajaran Agama, PKn, dan Sosiologi, maka akan sangat memungkinkan untuk mengembangkan sebuah mata pelajaran dalam kurikulum muatan lokal tentang pendidikan multikultural. Dalam konteks Kalimantan Tengah, filosofi Rumah Betang dan pengalaman masyarakatnya yang kaya akan keberagaman dan sikap toleransi yang tinggi akan menjadi inti dari mata pelajaran ini, di samping tentunya memuat tentang konsep kognitif kemajemukan dan perbedaan suku, budaya, dan agama yang ada di Indonesia.

Apabila kurikulum di atas dapat diklasifikasikan sebagai kurikulum terencana (*the planned curriculum*), maka ada satu jenis kuriku-

lum di sekolah yang tidak direncanakan namun mempunyai pengaruh yang sangat signifikan terhadap perkembangan siswa. Pengaruh ini bisa berupa dukungan atau malah hambatan terhadap pencapaian tujuan pendidikan yang sudah dirumuskan. Kurikulum ini disebut sebagai kurikulum yang dialami (*the lived curriculum*) oleh para siswa dalam keseharian mereka berada di lingkungan sekolah. Wujud dari kurikulum ini bisa berupa etos dan budaya sekolah, tata pergaulan yang tercipta, sikap para guru dan siswa, dan lain-lain yang tidak sepenuhnya terkontrol oleh sekolah. *The lived curriculum* ini dapat juga berwujud dalam interaksi dalam kelas atau pada saat proses pembelajaran. Sebagai ilustrasi, siswa akan lebih terkesan oleh sikap seorang guru agama yang suka menjelek-jelekkan guru lainnya daripada oleh nasihat guru tersebut untuk tidak mencela orang lain. Tujuan pendidikan (*the planned curriculum*) yang semula agar siswa tidak suka mengejek terhambat pencapaiannya oleh tindakan (*the lived curriculum*) yang bisa jadi tidak disadari oleh guru yang bersangkutan.

Pada proses pembelajaran, di samping dimuat dalam isi kurikulum secara eksplisit, pendidikan multikultural harus didukung oleh strategi dan metode pembelajaran yang menghargai keragaman kondisi siswa. Christine Bennet (2002) menegaskan bahwa pembelajaran yang menjunjung tinggi multikulturalisme adalah yang mengakui perbedaan dan keunikan setiap siswa dan memfasilitasinya untuk mengembangkan potensinya masing-masing secara maksimal. Dalam hal ini, uniformitas pembelajaran harus dihindari karena tidak menghargai keunikan tersebut. Dengan kata lain, strategi yang dianjurkan dalam pembelajaran multikultural ini bukan strategi klasikal, tetapi harus menggunakan strategi yang berbasis pada masalah yang dihadapi setiap siswa (*problem-based learning*).

Dalam konteks pendidikan kita, jumlah siswa dalam satu kelas jauh melebihi jumlah ideal, sehingga tidak memungkinkan menerapkan strategi ini secara sempurna. Pada sebuah sekolah, kami menemukan adanya keinginan kuat untuk menekan jumlah siswa dalam satu kelas seideal mungkin dan ini ternyata membawa dampak positif pada proses pembelajaran—guru lebih mengenal orang per orang

karakteristik setiap siswa–dan memudahkan untuk menggunakan metode mengajar yang bervariasi sesuai kebutuhan setiap siswa.

Dimensi Manajemen

Aspek manajemen termasuk di dalamnya kepemimpinan sekolah berperan penting dalam pengembangan pendidikan multikultural. Visi yang dibangun tidak terlepas dari gagasan dan kepentingan pemimpin dan unsur manajemen lainnya. Pengambilan keputusan dalam sistem manajemen sekolah yang menjunjung tinggi hak berbeda pendapat dari setiap orang merupakan sebuah pendekatan substansial terhadap upaya pendidikan multikultural. Begitu juga penugasan dan pembagian kerja yang menjunjung tinggi meritokrasi adalah bagian yang tak terpisahkan dari sistem manajemen yang berorientasi multikulturalisme. Ketika meritokrasi diabaikan, sentimen dan kepentingan yang akan lebih mengemuka, maka nilai-nilai multikulturalisme akan semakin melemah, kemudian muncullah perasaan terpinggirkan dan terciptanya ketidakadilan sosial. Pada akhirnya, situasi seperti ini tidak hanya menghambat pencapaian tujuan pendidikan multikultural saja, bahkan tujuan pendidikan secara umum.

Salah satu bagian dari manajemen dan juga erat kaitannya dengan kurikulum adalah penentuan jurusan. Sebetulnya, bukan jurusannya yang menjadi masalah, namun cara penentuan dan stigmatisasi jurusan yang telanjur ada, baik oleh pihak sekolah maupun masyarakat. Sebagai contoh, di sebuah SMK, kami menemukan adanya pencitraan jurusan Akuntansi diisi oleh para siswa yang lebih pintar daripada jurusan Administrasi Perkantoran dan Pemasaran. Pencitraan ini ternyata memang berawal dari pihak sekolah sendiri di mana guru-gurunya sering membedakan-bedakan bahkan cenderung memuji salah satu jurusan atas jurusan yang lain. Di sebuah SMA, perbedaan jurusan IPA dan IPS terasa kentara, sehingga siswa-siswa dari jurusan IPS merasa tidak dihargai, bukan hanya oleh masyarakat, tetapi juga oleh sebagian guru yang semestinya mampu menetralisasi stigma-stigma negatif masyarakat pada jurusan tertentu. Dalam pendidikan multikultural, selayaknya setiap siswa diberi kebebasan untuk memilih jurusan sesuai potensi dan keinginannya masing-masing tanpa harus mendapat sikap diskriminatif dari pihak mana pun. Se-

tiap jurusan dalam pendidikan memiliki nilai dan kontribusi yang sama penting bagi kemanusiaan.

Dimensi Evaluasi

Satu masalah yang juga tidak dapat dianggap sepele dalam pendidikan multikultural adalah dimensi evaluasi oleh para guru tentang, sudahkah pemahaman mengenai perbedaan suku, agama, sikap, dan cara pandang setiap orang diajarkan dan tertanam pada diri siswa? Sudah cukupkah atau bahkan adakah guru selalu menanamkan sikap saling menghargai antarsiswa? Jika sikap saling menghargai itu diajarkan, sikap menghargai yang seperti apakah yang telah ditanamkan untuk siswa? Apakah penanaman sikap tersebut akan mampu menjadi modal siswa hidup bersosialisasi di tengah berbagai perbedaan dalam kehidupan sehari-hari?

Evaluasi ini perlu dilakukan untuk mengetahui sejauh mana pencapaian tujuan-tujuan yang sudah dirumuskan. Sudah sangat diketahui bahwa kelemahan pendidikan kita adalah tidak komprehensifnya sistem evaluasi kita. Bahkan, sekarang evaluasi pendidikan melalui Ujian Nasional (UN) dititikberatkan pada evaluasi kognitif anak semata, dan sedikit sekali upaya untuk menilai sikap dan perilaku siswa. Pembentukan bidang evaluasi ini penting sekali untuk segera dilakukan guna menjamin bahwa tujuan-tujuan yang sudah dirumuskan itu dapat dicapai dengan sempurna. Evaluasi berkelanjutan dan komprehensif adalah karakteristik utama dari pendidikan berkualitas karena upaya peningkatan hanya bisa dilakukan dengan efektif apabila berbasis pada hasil evaluasi yang baik.

Kesimpulan

Dari uraian di atas dapat disimpulkan bahwa pendidikan multikultural adalah sebuah strategi komprehensif dan holistik yang bertujuan agar peserta didik mampu mengakui dan menghargai perbedaan dan keragaman masyarakat sebagai sebuah keniscayaan yang tidak bisa ditolak. Upaya pendidikan ini tidak bisa diserahkan begitu saja kepada proses alamiah sebagaimana yang selama ini diasumsikan sebagian orang. Secara sadar dan sungguh-sungguh, pendidikan ini harus dirancang dan dikembangkan dengan mengedepankan potensi-potensi kearifan dan budaya lokal. Setuju atau tidak, pendidik-

an kita selama ini belum mampu untuk membentuk kepribadian siswa yang bertoleransi tinggi, mengakui keragaman, menghargai orang lain yang berbeda, dan secara bersama berkontribusi untuk kemajuan masyarakat. Oleh karena itu, gagasan pendidikan multikultural ini perlu terus mendapat perhatian serius seperti halnya pendidikan karakter yang sudah dicanangkan oleh Mendiknas baru-baru ini. Inilah konsep Rumah Betang harus menjadi landasan dan spirit pendidikan Kalimantan Tengah yang mempunyai masyarakat yang sangat majemuk. ●

DAFTAR PUSTAKA

- Abdullah, I. (2009). *Konstruksi dan Reproduksi Kebudayaan [The Construction and Reproduction of Culture]*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Adimassana, Y. B. (2000). Revitalisasi Pendidikan Nilai di Dalam Sektor Pendidikan Formal. Dalam A. Atmadi & Y. Setyaningsih (Eds.), *Transformasi Pendidikan Memasuki Milenium Ketiga* (hlm. 30–42). Yogyakarta: Kanisius.
- Al-Attas, S. M. N. (Ed.). (1979). *Aims and Objectives of Islamic Education*. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Al-Faruqy, I. R. (1982). *Islamization of Knowledge: General Principles and Workplan*. Washington: International Institute of Islamic Thought.
- An-Nahlawi, A. (1996). *Prinsip-Prinsip dan Metoda Pendidikan Islam* (H. N. Ali, Trans.). Bandung: Diponegoro.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Penguin Group.
- Armstrong, T. (2002). *Seven Kinds of Smart* (T. Hermaya, Trans.). Jakarta: Gramedia Pustaka Utama.
- Azra, A. (1999). *Pendidikan Islam: Tradisi dan Modernisasi Menuju Milenium Baru*. Jakarta: Logos.
- Azra, A. (2005). *Teaching Tolerance through Education in Indonesia*. Paper presented at the Cultivating Wisdom, Harvesting Peace, Brisbane.

- Bandur, A. (2008). *A Study of The Implementation of School-Based Management in Flores Primary Schools in Indonesia*. Unpublished PhD, The University of Newcastle, Australia, Newcastle.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States. Dalam S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Editor), *Multicultural Education: The Interminable Debate* (hlm. 221–231). London: The Falmer Press.
- Banks, J. A. (1986a). Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States. Dalam S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The Interminable Debate* (hlm. 221–231). London: The Falmer Press.
- Banks, J. A. (1986b). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. Dalam J. A. Banks & J. Lynch (Editor), *Multicultural Education in Western Societies* (hlm. 2–28). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* (Edisi kelima). Boston: Pearson Education Inc.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Dalam In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Edisi ketujuh, hlm. 3–30). New Jersey: Wiley.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1996). *Multifactor Leadership Questionnaire Report*. California: Mind Gardens.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Editor). (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1996). *The Four Imperatives of a Successful School*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

- Benda, H. J. (1958). *The Crescent and the Rising Sun: Indonesian Islam under the Japanese Occupation 1942-1945*. The Hague: W. Van Hoeve Ltd.
- Bennet, C. I. (1990). *Comprehensive Multicultural Education* (Edisi kedua). Boston: Allyn and Bacon.
- Bennet, C. I. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71 (2), 171–217.
- Bjork, C. (2005). *Indonesian Education: Teachers, Schools, and Central Bureaucracy*. New York: Routledge.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 130–141.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals-Handbook 1, Cognitive Domain*. London: Longmans.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dalam J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (hlm. 241–258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (Edisi kedua). London: Sage.
- Brady, L. (1992). *Curriculum Development* (Edisi keempat). New York: Prentice Hall.
- Brady, L., & Kennedy, K. (2003). *Curriculum Construction* (Edisi kedua). French Forest: Pearson Prentice Hall.
- Brady, L., & Scully, A. (2005). *Engagement: Inclusive Classroom Management*. Frenchs Forest: Pearson Prentice Hall.
- Bridges, D., & Kerry, T. (Editor). (1993). *Developing Teachers Professionally; Reflection for Initial and in-Service Trainers*. London & New York: Routledge.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publication.

- Caldwell, B. J. (1999). The Changing Context of Education: The International Scene. Retrieved December 10, 2002, from <http://www.edfac.unimelb.edu.au/EPM/StaffProfile/BCaldwell.html>
- Caldwell, B. J., & Harris, J. (2008). *Why Not the Best Schools? What We Learned from Outstanding Schools around the World*. Camberwell: ACER Press.
- Caldwell, B. J., & Spinks, M. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Caldwell, B. J., & Spinks, M. (1998). *Beyond The Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Chemers, M. M. (1997). *An Integrative Theory of Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covey, S. R. (1997). *7 Kebiasaan Manusia Yang Sangat Efektif* (Budi-janto, Trans. Revised ed.). Jakarta: Binarupa Aksara.
- Crainer, S. (1996). *Key Management Ideas: Thinking that Changed the Management World*. London: Pitman Publishing.
- Daft, R. L. (1999). *Leadership: Theory and Practice*. Orlando, FL: The Dryden Press Harcourt Brace College Publishers.
- Davies, B. (2002). Rethinking Schools and School Leadership for the Twenty-First Century: Changes and Challenges. *The International Journal of Educational Management*, 16 (4), 196–206.
- Day, C. (2005). Sustaining Success in Challenging Contexts: Leadership in English Schools. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 573–583.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003a). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Dasar dan Madrasah Ibtidaiyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Departemen Pendidikan Nasional. (2003b). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah*

Menengah Atas dan Madrasah Aliyah. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

Departemen Pendidikan Nasional. (2003c). *Kurikulum 2004: Standar Kompetensi Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam Sekolah Menengah Pertama dan Madrasah Tsanawiyah*. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.

Departemen Pendidikan Nasional. (2003d). Kurikulum Berbasis Kompetensi. Retrieved 24 December, 2003, from <http://www.puskur.or.id/>

Departemen Pendidikan Nasional. (2003e). Model Pelatihan Dan Pengembangan Syllabus. *Pelayanan Profesional Kurikulum 2004* Retrieved 19 September, 2005, from <http://www.puskur.or.id>

Departemen Pendidikan Nasional. (2003f). Pengelolaan Kurikulum 2004 di Tingkat Sekolah. *Pelayanan Profesional Kurikulum 2004* Retrieved 19 September, 2005, from <http://www.puskur.or.id>

Departemen Pendidikan Nasional. (2006a). *KTSP Pendidikan Agama Islam: Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SMA, MA, SMALB, SMK dan MAK*. Jakarta: Depdiknas.

Departemen Pendidikan Nasional. (2006b). *KTSP Pendidikan Agama Islam: Standar Kompetensi dan Kompetensi Dasar Tingkat SMP, MTS, dan SMPLB*. Jakarta: Depdiknas.

Dhofier, Z. (1985). *Tradisi Pesantren: Studi Tentang Pandangan Hidup Kyai*. Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Penerangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES).

Doorn-Harder, N. v. (2007). Teaching Religion in the USA: Bridging the Gaps. *British Journal of Religious Education*, 29(1), 101–113.

Dubrin, A. J. (2004). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills*. New York: Houghton Mifflin Company.

Duignan, P. A., & Bhindi, N. (1997). Authenticity in Leadership: An Emerging Perspective. *Journal of Educational Administration*, 35(3), 195–209.

Duignan, P. A., & MacPherson, R. J. S. (1993). Educative Leadership: A Practical Theory. *Educational Administration Quarterly*, 29(1), 8–33.

- Effendy, B. (1998). *Islam dan Negara: Transformasi Pemikiran dan Praktik Politik Islam di Indonesia*. Jakarta: Paramadina.
- Effendy, B. (2001). *Teologi Baru Politik Islam*. Yogyakarta: Galang Press.
- Englert, K., Fries, D., Martin-Glenn, M., & Douglas, B. (2007). Accountability Systems: A Comparative Analysis of Superintendent, Principal, and Teacher Perceptions. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 2(4), 1–12.
- Fachruddin, F. (2006). *Agama dan Pendidikan Demokrasi: Pengalaman Muhammadiyah Dan Nahdlatul Ulama*. Jakarta: Pustaja Alvabet.
- Fadjar, M. (1999). *Reorientasi Pendidikan Islam*. Jakarta: Fajar Dunia.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1993). The Leadership Situation and the Black Box in Contingency Theories. Dalam M. M. Chemmers & R. Ayman (Editor), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (hlm. 2–28). San Diego: Academic Press.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Edisi kedua). London: Fontana.
- Geringer, J. (2003). Reflections on Professional Development: Toward High-Quality Teaching and Learning. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 373–377.
- Giroux, H., & Purpel, D. (Editor). (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery*. California: MrCutrhan Publishing Corporation.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (1986). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (Edisi kedua). Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Grimmitt, M. H. (1987). *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. Great Wakering: McCrimmons.
- Gronn, P. (1996). From Transactions to Transformations: A New World Order in the Study of Leadership. *Educational Management and Administration*, 24 (1), 7–30.
- Gurr, D. (2002). Transfromational Leadership Characteristics in Primary and Secondary School Principals. *Leading and Managing*, 8 (1), 78–99.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2005). Successful Principal Leadership: Australian Case Studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539–551.
- Gurr, D., Drysdale, L., Natale, E. D., Ford, P., Hardy, R., & Swan, R. (2003). Successful School Leadership in Victoria: Three Case Studies. *Leading and Managing*, 9 (1), 18–37.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. Dalam J. M. Halstead & M. J. Taylor (Editor), *Values in Education and Education in Values* (hlm. 3–14). London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-modern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). School Renewal in an Age of Paradox. *Educational Leadership*, 52(7), 14–19.
- Hasbullah. (1995). *Sejarah Pendidikan Islam di Indonesia*. Jakarta: Rajawali Pers.
- Hermansen, M. (2007). Muslim Youth Cultures and the Modern-Negotiating Identity and Teaching Tolerance, *Teaching for Tolerance in The Indonesian Context: The Contribution of School Education*. Makassar: Alauddin State Islamic University and The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.
- Hick, J. (1999). *The Fifth Dimension: An Exploration of the Spiritual Realm*. Oxford, U.K.: Oneworld Publications.

- Hill, P. W. (2002). What All Principals Should Know About Teaching and Learning. Dalam M. S. Tucker & J. B. Coddling (Editor), *The Principal Challenge* (hlm. 43–75). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hunkins, F. P. (1985). *Curriculum Development: Program Improvement*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Hussein, S. (2007). Critical Pedagogy, Islamisation of Knowledge and Muslim Education. *Intellectual Discourse*, 15(1), 85–104.
- Irawan, A., Eriyanto, Djani, L., & Sunaryanto, A. (2004). *Mendagangkan Sekolah*. Jakarta: ICW (Indonesian Corruption Watch).
- Jackson, R. (2005). Intercultural Education, Religious Plurality and Teaching for Tolerance. Dalam R. Jackson & U. McKenna (Editor), *Intercultural Education and Religious Plurality* (hlm. 5–13). Oslo: The Oslo Coalition.
- Jackson, R. (2007). Tolerance in Religious and Citizenship Education: Interpretive and Dialogical Approaches, *Teaching for Tolerance in the Indonesian Context*. Makassar: UIN Makassar in collaboration with the Oslo Coalition.
- Jackson, R., & Steel, K. (2005). Citizenship Education and Religious Education: A European Perspective. Dalam R. Jackson & U. McKenna (Editor), *Intercultural Education and Religious Plurality* (hlm. 53–62). Oslo: The Oslo Coalition.
- Jones, R. M., & Steinbrink, J. E. (1988). Confluent Curriculum Development: A Logical Proposal. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(1), 185–200.
- Kailani, N. (2006a). Consuming Jilbab. *Tashwirul Afkar*, 20.
- Kailani, N. (2006b). Remaja, Media Dan Pluralism. Retrieved October 17, 2006, from www.lkis.or.id
- Kelly, A. V. (1980). Ideological Constraints on Curriculum Planning. Dalam A. V. Kelly (Ed.), *Curriculum Context*. London: Harper & Row.
- Kouchok, K. H. (2007). How to Teach and Not to Teach Tolerance to Young Children: Some Reflections from the Egyptian Context. Dalam R. Kaymakcan & O. Leirvik (Editor), *Teaching for Toleran-*

- ce in Muslim Majority Societies* (hlm. 149–161). Istanbul: Center for Values Education (DEM) Press.
- Kunandar. (2007). *Guru Profesional*. Jakarta: Raja Grafindo Persada.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Lahui-Ako, B. (2000). The Instructional Leadership Behaviour of Papua New Guinea High School Principals. *Journal of Educational Administration*, 39 (3), 233-265.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518.
- Leithwood, K. (1999). An Organizational Perspective on Values for Leaders of Future Schools. In P. T. Begley (Ed.), *Values and Educational Leadership*. New York: State University of New York Press.
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful School Leadership: Progress On A Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43 (6), 619–629.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. Dalam J. Murphy & K. S. Louis (Editor), *Handbook of Research on Educational Administration* (hlm. 45–72). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: A Replication. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312–331.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: A Replication. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312–331.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112–129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. from <http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/E3BCCFA5-A88B-45D3-8E27-B973732283C9/0/ReviewofResearchLearningFromLeadership.pdf>
- Lukens-Bull, R. A. (2001). Two Sides of the Same Coin: Modernity and Tradition in Islamic Education in Indonesia. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(3), 350–372.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ma'arif, S. (2005). *Pendidikan Pluralisme Di Indonesia*. Jogjakarta: Logung Pustaka.
- Machacek, D. W. (2003). *Meaningful Diversity: A Culture of Religious Pluralism*. Paper presented at the The Religious Pluralism in Southern California Conference, UC Santa Barbara.
- Madjid, N. (1985). Merumuskan Kembali Tujuan Pesantren. Dalam M. D. Rahardjo (Ed.), *Pergulatan Dunia Pesantren: Membangun Dari Bawah*. Jakarta: Perhimpunan Pengembangan Pesantren dan Masyarakat (P3M).
- Mahfud, C. (2009). *Pendidikan Multikultural [Multicultural Education]*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1999). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (Edisi kedua). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Mastuhu. (1994). *Dinamika Sistem Pendidikan Pesantren: Suatu Kajian tentang Unsur dan Nilai Sistem Pendidikan Pesantren*. Jakarta: INIS.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design*. Thousands Oaks: SAGE Publications, Inc.
- McNeil, L., & Cronnin, D. (2008). *Working in Partnership--the Pains and Gains of Parent-School Partnership*. Paper presented at the Working in Partnership Conference. Hobart:

- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Muhaimin, Suti'ah, & Ali, N. (2001). *Paradigma Pendidikan Islam: Upaya Mengefektifkan Pendidikan Agama Islam Di Sekolah*. Bandung: Rosda Karya.
- Mujiburrahman. (2006). *Feeling Threatened: Muslim-Christian Relations in Indonesia's New Order*. Amsterdam: Amsterdam University Press/ISIM.
- Mujiburrahman. (2007). The Political Context of Religion Classes in Indonesia, *Teaching for Tolerance in The Indonesian Context*. Makassar: UIN Makassar & The Oslo Coalition.
- Mulford, B., & Johns, S. (2004). Successful School Principalship. *Leading and Managing*, 10 (1), 45–76.
- Murphy, J., & Schwarz, P. (2000). *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*. Washington: Institute of Educational Leadership.
- Napitupulu, E. L. (2007). PGRI Desak Pemerintah Penuhi Anggaran 20%. *Kompas*.
- Nieuwenhuijze, C. A. O. V. (1963). Islam and National Self-Realization in Indonesia. Dalam C. A. O. V. Nieuwenhuijze (Ed.), *Cross-Cultural Studies*. The Hague: Monton & Co.
- Nilan, P. (2009). The 'Spirit of Education' in Indonesian Pesantren. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), 219–232.
- Northouse, P. G. (1997). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Owens, R. G. (2000). *Organizational Behavior in Education* (Vol. 10). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Parker, L., & Raihani. (2009). *Policy Briefs: Governing Madrasah*. Canberra: Australia Indonesia Governance Research Partnership (AIGRP) - The Australian National University.

- Patel, P. (2007). Every Child Matters: the challenge of gender, religion and multiculturalism. *FORUM*, 49 (3), 261–276.
- Pring, R. (1986). Aims, Problems and Curriculum Contexts. Dalam P. Tomlinson & M. Quinton (Editor), *Values across the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Rahardjo, M. D. (Ed.). (1974). *Pesantren dan Pembaharuan* (Cet. 1. ed.). Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Penerangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES).
- Raihani, & Gurr, D. (2006). Value-Driven School Leadership: An Indonesian Perspective. *Leading and Managing*, 12 (1), 121–134.
- Raihani, & Gurr, D. (2006). Value-Driven School Leadership: An Indonesian Perspective. *Leading and Managing*, 12 (1), 121–134.
- Raihani. (2001). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Unpublished Masters, The University of Melbourne, Melbourne.
- Raihani. (2001). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Unpublished Master's, The University of Melbourne, Melbourne, VIC.
- Raihani. (2006). The Principal Perspective of Successful School Leadership in Yogyakarta, Indonesia. *Post Script, forthcoming*.
- Raihani. (2007). *Successful School Leadership in Indonesia: A Study of Principals' Leadership in Successful Senior Secondary Schools in Yogyakarta*. Unpublished PhD, The University of Melbourne, Melbourne.
- Raihani. (2009). *Curriculum Construction in the Indonesian Pesantren*. Koln: Lambert Academic Publishing.
- Raihani. (2010). *Religion Classes in Indonesia: Translating Policy into Practice*. Paper presented at the Crises and Opportunities: Proceedings of the 18th Biennial Conference of the ASAA, Adelaide.
- Raihani. (2014). *Creating Multicultural Citizens: a portrayal of contemporary Indonesian education*. New York: Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-Added Leadership*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Seyfarth, J. T. (1999). *The Principal: New Leadership for New Challenges*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Shatkin, G., & Gershberg, A. I. (2007). Empowering Parents and Building Communities: The Roles of the School-Based Councils in Educational Governance and Accountability. *Urban Education*, 42(6), 582–615.
- Shihab, A. (1995). *Islam Inklusif*. Bandung: Mizan.
- Siegel, H. (2007). Multiculturalism and Rationality. *Theory and Research in Education*, 5(2), 203–223.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper and Row.
- Srimulyani, E. (2008). Pesantren Seblak of Jombang, East Java: women's educational leadership. *Review of Indonesian and Malaysian Affairs*, 42(1), 81–106.
- Steenbrink, K. A. (1994). *Pesantren, Madrasah, Sekolah*. Jakarta: Lembaga Penelitian, Pendidikan dan Pengembangan Ekonomi dan Sosial (LP3ES).
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (Edisi kedua). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum Development: Theory into Practice* (Edisi ketiga). New York: Macmillan.
- Thistlethwaite, S. (1994). Settled Issues and Neglected Questions: How Is Religion to Be Studied? *Journal of the American Academy of Religion*, 64, 1037–1045.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership: Personal Growth for Professional Development*. London: SAGE Publications.
- Tomlinson, P., & Quinton, M. (Editor). (1986). *Values across the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Trianto, & Tutik, T. T. (2007). *Sertifikasi Guru dan Upaya Peningkatan Kualifikasi, Kompetensi & Kesejahteraan*. Jakarta: Prestasi Pustaka.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Illinois: University of Chicago Press.
- Wagner, K. v. (2006). Top 10 Nonverbal Communication Tips. Retrieved 17 July, 2007, from <http://psychology.about.com/od/nonverbalcommunication/tp/nonverbaltips.htm>
- Wagner, K. v. (2006). Top 10 Nonverbal Communication Tips. Retrieved 17 July, 2007, from <http://psychology.about.com/od/nonverbalcommunication/tp/nonverbaltips.htm>
- Yamin, H. M. (2007). *Profesionalisasi Guru Dan Implementasi Ktsp*. Jakarta: Gaung Persada Press.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368–389.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368–389.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (Edisi kelima). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Yunus, M. (1979). *Sejarah Pendidikan Islam Di Indonesia*. Jakarta: Mu-tiara. ●

Indeks

- Abdelfattah Amor, 183
Abu Bakar, 187
adab, 22, 23
administrasi, 6, 78, 79, 97, 114,
117, 123, 204
afektif, xii, 5, 6, 13, 66, 67, 69, 70
Agama, vii, x, xii, xvii, xxii, 3, 4, 6,
18, 19, 32, 35, 38, 39, 42, 45,
61, 72, 73, 74, 78, 105, 145,
146, 147, 157, 180, 185, 186,
190, 192, 195, 202, 210, 211,
212, 217
Ahmadiyah, 45, 159
akhlakul karimah, 13
akidah, 13, 71, 166
aksioma, 12
Akuntabilitas, 14, 15
al-Attas, 22, 23
Allah, 16, 22, 32, 44, 53, 62
Al-Qur'an, vii, 42, 44, 53, 63, 68,
81, 161, 164, 170, 176
Amerika Serikat, 123, 124, 127
Amor, 183
analisis, xvi, xxii, 12, 30, 64, 65,
78, 95, 134, 141, 145, 160,
165, 168, 180, 186
analisis situasional, 64, 65
Appiah, 166, 176, 207
Arab, v, 1, 22
Argumen, 187
Armstrong, 102, 104, 207
asas kontinuitas, 14
Australia, xvi, 77, 91, 118, 123,
124, 127, 141, 160, 208, 217
Australia Research Council (ARC),
141, 160
Avolio, 111, 112, 114, 119, 120,
127, 133, 139, 208
Azra, 5, 17, 184, 186, 195, 207
Banks, 143, 144, 148, 156, 162,
163, 172, 176, 208
Bass, 91, 110, 111, 112, 114, 118,
120, 127, 129, 130, 131, 133,
139, 177, 197, 208, 214, 215,
217, 218

Bennet, 162, 163, 168, 172, 176, 203, 209
 Betang, 150, 199, 200, 201, 202, 206
 Bhindi, 115, 128, 211
 Bhinneka Tunggal Ika, xv, 159
 Bikhu Parekh, 143
 biologis, 81
 birokrasi, xiii, 99, 103, 135
 Bloom, xii, 66, 72, 209
 Bolton, 102
 Brady, 64, 65, 72, 168, 176, 209
 budaya, viii, xiv, xv, xix, xx, xxi, 22, 29, 30, 37, 42, 46, 49, 51, 57, 60, 63, 69, 71, 82, 86, 118, 120, 121, 125, 126, 142, 145, 150, 151, 155, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 174, 181, 182, 185, 189, 190, 193, 195, 199, 200, 202, 203, 205
 Buddha, 35, 42
 Burns, 110, 127, 209
 Caldwell, 89, 91, 118, 121, 127, 128, 151, 157, 210
 Carnigie, 102
 Chittick, xi, xvi
civil society, 90, 174
classroom ethnographies, 164
confessional, 26, 31
confessional approach, 31
contingency, 110, 122, 125, 126
contingent leadership, 117, 118
Contingent reward, 112
cultural pluralism, 160
curricular approach, 143
curriculum leader, 190, 192
 data, 36, 42, 78, 81, 108, 122, 145, 160, 164
 Davies, 114, 128, 210
 Day, 107, 118, 122, 123, 128, 210
 Dayak, 49, 200, 201
defensive communication, 99, 134, 135
 Demokrasi, 18, 32, 73, 90, 152, 212
 Denmark, 123
 desentralisasi, 37, 80, 82
 Dhofier, 2, 18, 173, 177, 211
 disertasi, 179
 dogma, 39, 43, 46, 54, 56
 dogmatik, 26
 doktrin, 9
 doktrinal, 5, 194
 domain, 6, 13, 40, 66, 69, 70
 dominan, 69, 96, 119, 126, 151
 Doorn-Harder, 183, 194, 195, 211
 Duignan, 114, 115, 128, 211
 Duke, 107, 108, 113, 115, 116, 117, 130, 215
educative leadership, 114
 efektif, 6, 11, 14, 38, 42, 51, 70, 82, 86, 87, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 112, 116, 118, 119, 121, 126, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 151, 163, 174, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 205
 Ego, 194
 eksepsional, 80, 88

ekspansi, 27
 ekspektasi, 65, 117, 119, 125, 151, 191, 192
 elemen, 40, 64, 114, 133, 142, 143, 150
 emosional, 13, 72
 empati, 102, 123
 empiris, 12, 107
equal opportunity, 162, 169, 176
equity pedagogy, 148
 Esa, 29
 esensi, 86
 etika, 6, 23, 42, 82, 114, 164
 etnis, xiv, xv, 2, 141, 159, 162, 163, 165, 174, 181, 182, 185, 189, 190, 194
 evaluasi, 3, 6, 8, 10, 17, 29, 38, 39, 46, 64, 66, 69, 93, 163, 201, 205
 Evaluasi, 6, 10, 40, 205
face to face communication, 138
 Fachruddin, 5, 18, 59, 73, 212
 Fanatisme positif, 44
 fasilitator, xxi, 38, 43, 89
 fenomena, 21, 22, 26, 30, 37, 49, 50, 94, 95, 104, 141, 149, 159, 164, 180
 FGD, 78, 86, 145, 164, 172
 Fiedler, 110, 117, 128, 212
 Fir'aun, vii
 formal, ix, x, xix, xxi, 7, 24, 35, 69, 94, 143, 149, 168, 183
 friksi, 116, 163, 165, 182
 gagasan, ix, xiv, 21, 36, 55, 204, 206
 geografis, 163
 Glickman, 113, 128, 212
 global, xix, 97, 98, 125, 126, 136, 162, 180
 Goffman, 169
 Gordon, 113, 128, 212
 Great Men, 109
 Grimmit, 40, 147
grounded research, 81
 Gurr, 15, 19, 118, 119, 123, 125, 129, 130, 213, 218
 guru, ix, x, xi, xii, xiii, xiv, xx, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 25, 26, 29, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 113, 115, 117, 120, 121, 122, 124, 145, 148, 151, 152, 153, 154, 164, 168, 173, 175, 176, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 203, 204, 205
 Habil, vii
 Halstead, 142, 143, 157, 213
 Haman, vii
 Harmoni, 21, 22, 27
 hedonisme, 7
 Hefner, 37
 Hermansen, 185, 195, 213
hidden curriculum (kurikulum tersembunyi), 24
 Hill, 88, 91, 114, 128, 129, 212, 214

Hindu, 1, 35, 42, 45, 148, 201
home-school partnership, 84
 Hong Kong, 123, 131, 197, 220
 House, 111
 Howard Gardner, 95, 102
 hukum, x, 42, 87
human relations, 133, 139, 152
 Ibrahim, vii
 ICT, 98
 ideal, 4, 8, 43, 56, 63, 81, 111, 115, 186, 203
Idealised attributes, 111
Idealised behaviours, 111
 idealisme, 8, 87, 162, 201
 identitas, xiv, xv, 35, 52, 163, 167, 181, 194, 200
 ideologi, xx, 31, 65, 162
 Idul Fitri, 166
 implementasi, 36, 43, 47, 62, 64, 66, 68, 77, 87, 89, 95, 123, 148, 175, 194, 200
important vehicle, 185
 Improvisasi, 84
inclusive culture (budaya inklusif), 166
in-depth interviews, 164
 indikator, 13, 61, 68, 70, 95, 97, 98, 104
Individualised consideration, 112
 indoktrinasi, 11, 39
 Indonesia, ix, x, xii, xv, xvi, xvii, xx, xxi, xxii, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 18, 19, 24, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 49, 50, 53, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 74, 77, 78, 79, 81, 82, 90, 91, 115, 125, 126, 127, 130, 141, 142, 146, 147, 149, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 165, 167, 177, 179, 180, 182, 184, 186, 189, 194, 195, 196, 199, 202, 207, 208, 212, 213, 216, 217, 218, 220
 informal, ix, xxi, 7, 55, 79, 85, 94, 168, 183
 informasi, xi, xiii, xv, xix, 12, 16, 46, 70, 79, 90, 98, 101, 109, 134, 139, 160, 164, 165, 182, 192
infusion, 143
 Inggris, 40, 118, 122, 124, 127, 153
Inspirational motivation, 111
 inspirator, 83, 109, 123
instructional leadership, 113, 114
Intellectual stimulation, 111
 interaksi, 14, 39, 42, 49, 51, 52, 66, 71, 77, 84, 85, 90, 94, 96, 97, 102, 109, 112, 125, 148, 149, 150, 151, 163, 164, 165, 175, 189, 203
 internasional, xvi, xxii, 80, 82, 85, 88, 89, 109, 123, 124
International Successful School Principalship Project (ISSPP), 123
 interpersonal, 102, 104, 110
 interpretasi, 27, 44, 56, 145, 165, 185
interreligious relations, 26
intra-religious relations, 26
 inovasi, 88

- Irawan, 115, 129, 214
 Islam, i, iii, iv, x, xi, xii, xv, xvi, xvii, xxi, xxii, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 42, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 54, 61, 63, 65, 66, 68, 72, 73, 74, 78, 91, 104, 105, 148, 151, 153, 159, 161, 166, 167, 171, 172, 174, 176, 180, 182, 184, 185, 186, 189, 192, 195, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 217, 219, 220
 Istana, 81
 Jackson, 39, 181, 185, 195, 196, 214
 James Banks, 144, 148, 201
 jilbab, 37, 46, 52, 151
Journal of Educational Administration, 123, 128, 129, 130, 131, 157, 196, 197, 209, 210, 211, 213, 215, 220
 kaidah, 96
 Kailani, 180, 196, 214
 Kalimantan, xvi, 25, 41, 44, 49, 54, 55, 159, 200, 202, 206
 Kalve, 40
 kapasitas, 28, 89, 111, 116, 120, 125
 kapitalis, 4
 karakter, 52, 147, 199, 201, 206
 kategorisasi, 145, 165
 Katolik, 35, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 148, 149, 151
 KBK, 10, 186
 kebaktian, 149
 kelas, xii, xiv, xvi, 9, 10, 13, 23, 24, 25, 26, 30, 36, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 69, 71, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 94, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 164, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 188, 189, 190, 193, 203
 Kelly, 63, 67, 74, 214
 keluarga, ix, xiii, xvi, xix, xxi, 9, 14, 15, 23, 32, 41, 43, 48, 54, 103, 147, 169, 173, 175, 188, 200, 201
 kemampuan-kemampuan multikultural (*multicultural competencies*), 200
 Kendra van Wagner, 101, 139
 Kennedy, 65, 72, 209
 Kenneth, 119
 kesadaran multikultural (*multicultural awareness*), 200
 koding, 145, 165
 kognitif, xii, 5, 6, 11, 13, 29, 50, 67, 69, 70, 188, 202, 205
 kolaborasi, 89
 komite, 78, 84, 85, 86, 90, 107, 115, 122
 komitmen, 17, 39, 60, 66, 80, 83, 120, 121, 124, 134, 147, 163
 Komitmen, 81, 83, 190
 kompetensi, ix, xii, 9, 13, 38, 42, 43, 48, 53, 55, 56, 61, 63, 67, 68, 69, 70, 79, 81, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 104, 156, 161, 168, 174, 186, 188

- kompleks, xix, 1, 45, 118, 163,
164, 165, 167, 170, 171, 172
- komunikasi, xiii, xiv, 12, 84, 85,
94, 96, 97, 98, 99, 101, 102,
104, 116, 133, 134, 135, 137,
138, 139, 182, 191, 192
- Komunikasi, 83, 89, 94, 96, 98, 99,
101, 104, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139
- komunikasi defensif, 99, 134
- komunikasi suportif, 99, 134
- komunikasi verbal, 12, 101, 138,
139
- komunitas, 26, 46, 63, 64, 79, 84,
87, 89, 90, 116, 119, 120,
125, 150, 152, 154, 164, 167,
173, 175, 176, 191, 194
- konfesional, 30, 39, 40, 43, 44,
147, 155
- konflik, xiv, 2, 49, 50, 116, 117,
118, 141
- konfrontasi, 102, 139
- Konfusianisme, 35
- konsekuensi, 10, 57, 70, 169, 189
- konsep, xx, xxi, 8, 9, 10, 12, 13, 14,
17, 22, 24, 27, 30, 31, 40, 42,
50, 51, 53, 60, 95, 98, 109,
113, 114, 143, 144, 154, 160,
161, 162, 165, 166, 181, 188,
189, 202, 206
- Konsep, 22, 27, 96, 134, 162, 165,
200, 201
- konstruktivis, 38, 43, 56
- konteks, xx, 8, 9, 10, 13, 24, 25, 26,
30, 38, 40, 52, 54, 60, 65, 69,
77, 80, 82, 86, 95, 96, 98,
101, 107, 108, 109, 110, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 126, 127,
134, 137, 139, 142, 147, 149,
150, 151, 153, 154, 174, 181,
184, 185, 186, 188, 189,
194, 199, 202, 203
- kontekstual, 8, 36, 50, 96, 102,
122, 125, 161
- kontemporer, 108
- kooperatif, 95
- koordinasi, 89
- Kouchok, 185, 196, 214
- Kreatifitas, 66
- kritis, x, 10, 30, 39, 40, 51, 56, 148,
186
- KTSP, xxii, 10, 61, 73, 74, 83, 86,
146, 157, 186, 192, 195, 211
- kualitas, xii, xx, 4, 7, 15, 24, 29, 36,
41, 46, 70, 71, 79, 80, 81, 85,
87, 88, 89, 96, 99, 107, 121,
124, 125, 136, 148, 176, 186,
191, 192
- kultural, 23, 38, 56, 59, 65, 66, 96,
146, 161, 163, 175, 185, 200
- kurikulum, ix, xx, xxii, 4, 5, 6, 8, 9,
10, 13, 14, 17, 24, 29, 30, 31,
36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44,
53, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 82,
113, 114, 124, 142, 143, 145,
146, 147, 149, 154, 161, 162,
163, 164, 165, 167, 168, 170,
175, 176, 180, 185, 186, 187,
188, 189, 191, 192, 193, 195,
201, 202, 203, 204
- Kurikulum, xxii, 9, 18, 37, 42, 47,
56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,

- 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75,
143, 146, 154, 167, 185, 186,
187, 189, 202, 203, 210, 211
- Kurikulum Tingkat Satuan
Pendidikan (KTSP), 186
- Kyai, 18, 152, 164, 167, 170, 172,
173, 174, 177, 211
- Lahui-Ako, 113, 129, 215
- leader-match*, 110
- Leithwood, 107, 108, 113, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 124, 125, 129, 130,
131, 196, 197, 215, 216, 220
- Listia, 47
- literal, 185, 194
- lokal, xix, 37, 97, 98, 125, 159,
161, 200, 202, 205
- Lukens-Bull, 161, 173, 177, 216
- Luqman, vii
- Lynch, 142, 156, 157, 163, 177,
208, 216
- Ma'arif, 60, 71
- Machacek, 60, 74, 216
- Macpherson, 114
- madrasah, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 18, 19,
25, 37, 72, 77, 78, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,
90, 164, 168, 169, 184
- Madrasah, 18, 19, 25, 72, 73, 77,
78, 79, 91, 164, 185, 210,
211, 217, 219
- majority culture* (budaya
mayoritas), 166
- makhluk sosial, 94, 104
- Malik Fadjar, 10
- Management-by-exception active*,
112
- Management-by-exception passive*,
112
- manajemen, ix, xx, 2, 3, 5, 6, 8, 10,
14, 17, 26, 49, 77, 82, 89,
108, 112, 118, 133, 142, 173,
175, 187, 201, 202, 204
- manajemen berbasis sekolah
(MBS), 202
- Manusia, vii, viii, 104, 140, 210
- Marsh, 64, 74, 216
- materialis, 4
- MBS, 77, 80, 82, 83, 84, 86, 90,
115, 116, 202
- MBS (Manajemen Berbasis
Sekolah), 115
- Melbourne, xvi, 19, 74, 127, 130,
196, 218
- Mesir, 185
- metode, viii, ix, 5, 14, 16, 38, 42,
43, 47, 49, 50, 51, 56, 61, 87,
94, 97, 99, 123, 135, 145,
148, 160, 161, 164, 168, 175,
186, 203, 204
- metodologi, 8, 10, 17, 94, 142,
160
- metodologis, xxii, 180
- MIN, 78, 80, 81, 83, 88, 89, 90
- minoritas, 46, 47, 57, 149, 150,
159, 162, 163, 166
- modal kultural (*cultural capital*),
23
- model, xiv, 2, 3, 8, 15, 25, 39, 40,
64, 65, 80, 89, 98, 108, 119,

- 125, 126, 127, 134, 142, 148,
152, 153, 155
- Model, 2, 15, 25, 39, 73, 98, 119,
126, 134, 141, 153, 154, 211
- modern, ix, 2, 23, 98, 108, 109,
122, 129, 161, 173, 213
- moral, x, 2, 7, 39, 69, 114, 115,
199
- moral leadership*, 114
- moralitas, x, 2, 6, 7, 8, 114, 115,
161
- motivasi, 13, 110, 111, 118, 121
- Muhaimin, 5, 11, 13, 19, 74, 102,
105, 217
- Muhammadiyah, 18, 41, 45, 47,
51, 57, 73, 212
- Mujiburrahman, vii, x, xiii, xvii,
xxii, 4, 19, 35, 182, 196, 217
- multikultural, xiv, xv, xxi, 40, 41,
59, 142, 143, 146, 148, 149,
150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 160, 162, 163, 164, 165,
168, 172, 174, 175, 176, 199,
200, 201, 202, 203, 204, 205
- Multikultural, i, 141, 143, 153,
159, 161, 177, 199, 201, 216
- multikulturalisme, xv, 143, 146,
156, 160, 162, 165, 166, 167,
172, 174, 175, 176, 182, 201,
203, 204
- Multikulturalisme, xxvi, 161, 165
- multirelijius, x
- Musa, vii
- Muslim, viii, xv, xvii, 19, 31, 33, 36,
37, 45, 46, 52, 53, 62, 68,
151, 152, 161, 166, 167, 180,
184, 195, 196, 213, 214, 215,
217
- Namrudz, vii
- nasional, 3, 6, 31, 38, 43, 61, 63, 69,
97, 98, 153, 175
- Natal, 52, 166
- neo-liberal, 26
- nilai, x, xi, xii, xix, xx, xxi, 2, 5, 11,
12, 13, 14, 16, 21, 24, 25, 26,
27, 31, 37, 39, 42, 44, 46, 50,
53, 63, 64, 65, 66, 69, 111,
114, 116, 119, 122, 123, 125,
126, 141, 142, 143, 146, 153,
154, 155, 156, 160, 163, 166,
173, 182, 187, 189, 190, 191,
199, 200, 201, 202, 204, 205
- Nilan, 161, 175, 177, 217
- Noeng Muhadjir, 11
- nonformal, ix, xx
- nonsekuler, 30
- nonverbal, 100, 101, 102, 136, 138,
139
- norma, 64, 96, 115, 155
- normatif, 8, 10, 63
- Norwegia, 123
- Nusantara, 1, 38, 160
- observasi, 14, 26, 36, 41, 42, 48,
50, 78, 145, 147, 148, 164,
165, 168, 171
- Orde Baru, x, xiv, 174
- organisasi, 37, 47, 57, 84, 85, 86,
88, 89, 107, 109, 110, 111,
112, 114, 115, 116, 117, 118,
120, 121, 133, 134, 136, 150,
152, 163, 171, 174, 190

- orientasi, 30, 42, 56, 57, 66, 117, 147, 164
- OSIS, 171, 180
- otonomi, 37, 39, 52, 56, 57, 78, 80, 86, 115, 148, 186
- otoritas, 21, 37, 38, 46, 61, 107, 114, 115
- Paguyuban*, 84
- PAI, xxii, 13, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 75
- PAKEM, 86, 88
- Pancasila, x, 3, 35, 180, 186
- parameter, 38, 95
- participative leadership*, 116
- partisipatif, 14, 17, 31, 85, 89, 115, 156
- partisipatori, 116
- patembayan*, 84, 85, 90
- paternalistis, 7
- patron-client*, 14, 17, 173, 175
- pedagogi, 30, 148
- pedagogik, xii, 5, 93, 94
- pedagogis, 36, 40, 63
- pembelajaran, ix, xiv, xx, xxi, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 29, 38, 39, 40, 43, 50, 51, 57, 61, 63, 64, 82, 84, 85, 86, 88, 90, 93, 94, 95, 113, 114, 117, 120, 121, 124, 148, 149, 155, 161, 163, 164, 165, 168, 171, 175, 187, 188, 189, 192, 201, 202, 203
- pemimpin, ix, 7, 47, 58, 71, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 133, 134, 135, 137, 139, 152, 156, 172, 182, 190, 192, 193, 195, 204
- pendekatan, 12, 13, 26, 30, 38, 39, 40, 43, 44, 51, 55, 56, 61, 64, 68, 69, 97, 99, 103, 108, 115, 120, 123, 135, 142, 143, 148, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 182, 187, 204
- pendekatan komparatif, 40
- pendekatan konfesional, 31, 39, 40
- Pendidikan, i, iii, iv, viii, xii, xxii, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 35, 36, 38, 39, 42, 45, 47, 53, 57, 59, 61, 63, 67, 69, 72, 73, 74, 77, 78, 91, 104, 105, 107, 113, 115, 121, 123, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 153, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 168, 177, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 195, 199, 201, 207, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220
- pendidikan Islam, xxi, xxiii, 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 37, 61, 65, 67, 161
- pendidikan multikultural, 142, 143, 144, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 162, 163, 168, 175, 176, 199, 201, 202, 204, 205
- pengajaran, 3, 5, 8, 10, 17, 21, 30, 31, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 148, 175, 194

pengawas, 107, 171
 performa, 25, 52, 119, 191
 personal, 9, 13, 29, 32, 37, 40, 43, 93, 120, 138
person-oriented leadership, 109
 perspektif, 5, 8, 36, 40, 43, 125, 126, 149, 172, 173, 180, 184, 186
 pesantren, xxvi, 1, 3, 18, 19, 37, 74, 91, 148, 152, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 196, 211, 216, 217, 218, 219
 Peter L. Berger, xii
 PGMI, 79
 PGRI, 79
 Pierre Bourdieu, 23
 Plato, xi
 pluralisme, 59, 60, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 163, 166
 PMR, 149, 171, 172
 Pola, 14, 79, 85
 Polarisasi, 173
political will, 79, 91
 populasi, 51, 149
 positif, xiii, xix, xx, 29, 44, 52, 53, 54, 60, 67, 96, 102, 112, 120, 149, 151, 152, 154, 166, 167, 174, 180, 181, 191, 194, 199, 201, 203
 potensi, viii, ix, 9, 43, 93, 161, 162, 168, 188, 204, 205
 PPKn, 189
 pramodern, ix
 Pring, 64, 74, 218
 prioritas, 119, 138
problem-based learning, 203
 profesi, 81, 83, 93
 profesional, xii, 32, 72, 77, 82, 83, 86, 88, 93, 94, 95, 96, 98, 115, 118, 120, 124
 profesionalitas, 89, 125
 Protestan, 35, 42, 44, 45, 46, 48, 52
 psikologi, 101, 137
 psikologis, 7, 96, 170
 psikomotor, 6
 psikomotorik, xii, 13, 67, 69, 70, 188
public relations, 190, 193
public services, 90
 Qabil, vii
 Qarun, vii
rahmatan li al-`ālamīn, 23
 Raihani, i, iv, xvi, 9, 14, 15, 19, 25, 30, 33, 65, 74, 77, 78, 79, 91, 125, 130, 161, 167, 177, 179, 188, 196, 217, 218
Recognition, 181
 reformasi, x, xiv, 21, 27, 28, 29, 32, 36, 37, 38, 120
 regional, 97, 98
 relativisme, 44, 60
religious multiculturalism, 166
 reorientasi, 2, 8, 9, 17
 reproduksi, 22, 23
 ritual, 40, 43, 51, 111, 169, 193
 Ross-Gordon, 113, 128, 212

sacred authority, 115
Salafi, 63
 Samudra Pasai, 1
 Sartono, 187
School-Based Curriculum Development – SCBD, 64
 sejarah, 1, 42, 162
 sekolah, ix, x, xiv, xv, xix, xx, xxi, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 94, 96, 97, 100, 104, 107, 108, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 163, 164, 175, 179, 180, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 200, 201, 202, 203, 204
 sekuler, x, 3, 35, 37, 39, 40
self-esteem, 170
 Sergiovanni, 114, 115, 117, 121, 131, 190, 197, 218
 Shariati, vii, xvii
shifting paradigm, 82
 Shihab, 60, 74, 219
 simbol, 2, 29, 40, 51, 111, 119, 169
 sinkretisme, 60
 sintesis, 145
 siswa, xiv, xxi, xxii, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 24, 25, 26, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 90, 95, 97, 100, 102, 103, 113, 114, 116, 119, 121, 124, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 162, 163, 164, 175, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 200, 203, 204, 205, 206
 situasi, 28, 43, 50, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 94, 99, 109, 110, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 126, 134, 204
situational, 110
 Skilbeck, 61, 64, 74, 219
 SMA, 41, 67, 73, 157, 179, 180, 186, 195, 204, 211
social capital, 175
social convension, 169
 Socrates, xi
 Soeharto, 37
 Soekarno, x
 solider, 169
 sosial, ix, xii, xiii, xix, xx, xxi, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 37, 39, 43, 49, 50, 54, 56, 65, 79, 86, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 143, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 184, 200, 201, 202, 204

sosiologi, xii, vii, 23, 30, 101, 148,
 137, 168, 202
 Spinks, 121, 127, 128, 210
 spiritual, 2, 40, 43, 56, 90
split personality (kepribadian
 terbelah), 5
stakeholder, 16, 17, 28, 64, 80, 84,
 89, 120, 124, 126, 190, 191,
 192, 193, 194
 standardisasi, 79
 Stephen R. Covey, 100, 137
 Stogdill, 110, 127, 131, 208, 219
 strategi, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14,
 15, 17, 38, 42, 47, 50, 51, 55,
 65, 71, 125, 126, 143, 153,
 162, 176, 199, 201, 203, 205
 struktur, 4, 71, 84, 85, 94, 119,
 121, 125, 126, 142, 160, 200
 Sulaiman, vii, 173
 Sumatera, xvi, 32, 78
 Sunah, 42, 44, 45, 161
 superior, 71, 135, 136
supportive communication, 99,
 134, 135
 survei, 94, 108
 Susan Thistlethwaite, 183
 Swedia, 123
 taksonomi, xii, 66, 69
 Tarbiyah, xii
teamwork, 94
technical force of leadership, 117
 teknologi, xiii, xiv, xv, xix, 98, 138,
 161
 teologi, 42
 teologis, 40, 49
 teori, xvi, xxi, 5, 7, 11, 22, 23, 29,
 81, 95, 99, 102, 107, 108,
 109, 110, 111, 112, 113, 115,
 117, 118, 119, 120, 121, 122,
 123, 126, 134, 162, 169, 180,
 189
 teroris, 159
the lived curriculum, 167, 189,
 203
the planned curriculum, 167, 202
 Thomas Armstrong, 95
 Thomas Carlyle, 109
 toleran, xxii, 53, 58, 62, 68, 69, 70,
 71, 72, 141, 142, 151, 155,
 167, 181, 183, 184, 185, 187,
 189, 190, 193, 194, 195
tolerant culture creator, 190, 193
total institution, 169
 tradisional, 11, 37, 50, 64, 87, 161,
 175
 transaksi, 12
 transformasional, 111, 118, 121
transformational leadership, 108,
 110, 111, 112, 113, 118, 119,
 120, 121, 123, 126
 transinternalisasi, 12
 transkripsi, 145
 transnasional, 31
 Trianto, 96, 97, 98, 105, 219
 Tuhan, vii, viii, xv, 29, 42, 43, 53,
 63, 161
 Tutik, 96, 97, 98, 105, 219
 umat, xii, xv, 2, 3, 26, 27, 31, 42,
 147, 176, 182, 183, 187
universal values (nilai-nilai
 universal), 166

visi, 24, 28, 71, 95, 97, 111, 114,
 119, 120, 125, 126, 133, 145,
 146, 151, 152, 153, 154, 155,
 163, 165, 172, 176, 190, 191,
 192, 193, 195, 202
vision developer, 190, 191
 wawancara, 14, 36, 78, 79, 83,
 122, 145, 148, 164, 170, 172,
 179
 wawancara mendalam (*in-depth
 interview*), *Focus Group
 Discussion* (FGD), 78
whole-school, 143, 160
 Willis, 64, 74, 216
 workshop, 88, 89, 175
 Yesus, 42, 43, 50, 53
 Yogyakarta, 17, 19, 41, 54, 77, 78,
 80, 81, 91, 125, 130, 142,
 148, 152, 160, 164, 167, 176,
 177, 179, 196, 207, 212, 216,
 218
 Yukl, 109, 110, 112, 131, 133, 140,
 220
 Yunani, vii, xi
 zakat, 48, 50

Biografi Singkat Pengarang



Prof. Raihani dilahirkan di Desa Tambangan, Kabupaten Hulu Sungai Selatan, Provinsi Kalimantan Selatan. Menjadi yatim sejak masih usia 6 tahun tidak membuatnya patah semangat untuk berjuang bertahan hidup dan menempuh pendidikan sebaik-baiknya baik formal dan nonformal. Di sela-sela belajar formal di bangku sekolah dan nonformal di rumah-rumah tuan guru yang ada di kampungnya, ia bekerja untuk memenuhi kebutuhan hidup dan pendidikannya. Setelah bersusah payah karena alasan ekonomi menyelesaikan S-1 di IAIN Antasari, Raihani berhasil menjadi salah satu peserta Pembibitan Calon Dosen Angkatan IX di Jakarta, sebuah program prestisius di kalangan Perguruan Tinggi Agama Islam kala itu. Program ini memacu motivasinya untuk terus maju menempa diri dalam pendidikan yang lebih tinggi di luar negeri. Meskipun masuk dalam kelompok Bahasa Arab dalam program itu, ia terus mengasah kemampuan Bahasa Inggris secara mandiri agar bisa melanjutkan kuliah ke negeri-negeri Barat.

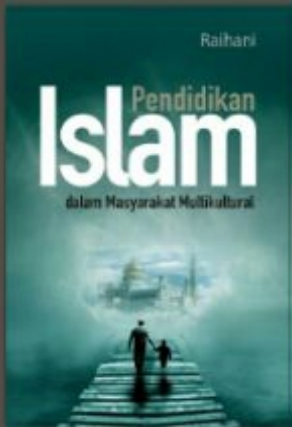
Setelah menerima penugasan sebagai dosen di IAIN Susqa Riau pada tahun 1998, Raihani berhasil mendapatkan beasiswa pemerintah Australia untuk melanjutkan ke program magister pendidikan di universitas ternama, The University of Melbourne. Selepas program magister ini, ia kemudian memperoleh beasiswa yang sama untuk program doktoral di universitas yang sama. Universitas nomor satu di

Australia ini memberikan kesempatan kepadanya untuk belajar menjadi sarjana tingkat dunia dengan banyak menulis dan berkarya. Seleksi S-3, Raihani kemudian pulang ke UIN Suska Riau dan mengabdikan sebagai dosen-mengajar, meneliti, mengabdikan kepada masyarakat, dan menulis berbagai karya. Salah satu karya tulisnya di jurnal internasional menarik perhatian World Bank yang kemudian menawarkan posisi sebagai konsultan riset pendidikan pada tahun 2008. Pekerjaan paruh waktu ini membuatnya mampu menyelami seluk-beluk program pembangunan, donor internasional, dan berinteraksi dengan beragam ahli dari berbagai dunia. Pekerjaan konsultan ini terus berlanjut setelah ia kembali dari program *postdoctoral* di Australia. Prof. Raihani menjadi konsultan, khususnya riset pendidikan kualitatif, di Palladium dan World Bank sampai sekarang.

Dengan puluhan karya baik dalam bentuk artikel di jurnal maupun buku yang bertaraf internasional, Raihani memperoleh gelar Guru Besar di bidang Pendidikan Islam pada tahun 2014. Karya-karyanya, yang lebih banyak ditulis dalam bahasa Inggris, memperkaya khazanah intelektual global khususnya dalam bidang pendidikan di Indonesia. Salah satu buku yang ia tulis dan diterbitkan oleh penerbit internasional ternama "Routledge" berjudul *Creating Multicultural Citizens: A Portrayal of Contemporary Indonesian Education* tahun 2014. Keberhasilan ini mengantarkan Prof. Raihani di antara sedikit akademisi Indonesia yang berhasil menerbitkan buku pada penerbit ternama internasional sekelas Routledge. Di samping itu, ia juga menjadi pembicara reguler pada seminar/konferensi baik nasional maupun internasional.

Prof. Raihani menerima beragam penghargaan akademik dan "fellowship" juga *grant-grant* penelitian bergensi dari dalam dan luar negeri, di antaranya Endeavour Research dan Executive Fellowship pada waktu berbeda (2009 & 2016), Australia Research Council (ARC) Discovery Project (2009-2012), dan Australia Indonesia Governance Research Partnership (AIGRP) (2009). Dia diangkat menjadi Adjunct Research Fellow (Peneliti Kehormatan) pada The University of Western Australia sejak 2012 di mana ia harus secara rutin berkunjung ke universitas tersebut dan berperan sebagai salah satu pembimbing disertasi mahasiswa. Peran akademis internasional lainnya adalah

menjadi external examiner untuk disertasi-disertasi dari University of Melbourne Australia dan University of Malaya, Malaysia. •



Indonesia adalah negara dengan ragam etnis, budaya dan agama yang sangat tinggi dan tersebar di seluruh wilayah Nusantara. Hampir setiap wilayah mempunyai keunikan budaya. Bahkan dalam satu kelompok etnis, antar subetnis bisa saja tidak mengerti bahasa satu sama lain. Agama dan kepercayaan yang berkembang juga sangat beragam, walaupun hanya Islam, Kristen, Katolik, Hindu, Buddha, dan Kong Hu Chu yang diakui oleh negara. Tingginya mobilitas dan migrasi masyarakat menyebabkan pergaulan antaretnis dan agama semakin intens. Pada satu sisi, terjadi proses pembelajaran untuk berbaur dengan mengedepankan kearifan lokal "di mana bumi dipijak di situ langit dijunjung". Tetapi pada sisi lain, relasi antaretnis dan agama tidak jarang menimbulkan gesekan-gesekan sosial dan terkadang berujung pada kekerasan. Kepentingan politik dan ekonomi sering menjadi pemicu gesekan tersebut. Pada perkembangan beberapa dekade terakhir, ideologi transnasional turut mewarnai narasi analisis khususnya atas interelasi, damai maupun berkonflik, antar dan bahkan intraagama dan keyakinan.

Buku ini hadir di tengah kondisi bangsa Indonesia di mana gesekan-gesekan tersebut semakin terasa. Terdiri atas tulisan-tulisan lepas pengarang yang disampaikan dalam beragam kesempatan, buku ini mengangkat tema besar yang mengurai dan merekomendasikan sebuah konsep pendidikan Islam yang bersesuaian dengan masyarakat Indonesia yang multikultural. Tema dengan perhatian kepada pendidikan Islam yang berorientasi pada masyarakat majemuk penting untuk terus digagas dan digaungkan mengingat kondisi seperti yang digambarkan di atas. Kompleksitas persoalan relasi sosial dan budaya antarkelompok masyarakat membutuhkan sikap dan keterampilan hidup berdampingan secara damai dan harmonis. Sikap dan keterampilan hidup seperti ini bukan terwujud dengan sendirinya, akan tetapi memerlukan proses yang panjang termasuk proses pendidikan formal di sekolah dan informal di masyarakat. Internalisasi nilai melalui pembelajaran konsep-konsep perbedaan, pengakuan akan perbedaan, keniscayaan toleransi dan saling menghormati harus menjadi perhatian serius dalam pendidikan formal di sekolah, walaupun pendidikan pemahaman sederhana konsep-konsep tersebut juga harus dimulai di lingkungan keluarga. Penanaman nilai melalui exposure terhadap keragaman dan kerukunan penting dialami oleh para siswa sebagai proses pendidikan informal di masyarakat. Oleh karena itu, menemukan sebuah konsep pendidikan Islam yang holistik dan mampu berkontribusi untuk menciptakan manusia-manusia yang mampu menghargai dan menghormati keragaman baik agama dan budaya adalah tanggung jawab segenap pemangku kepentingan termasuk pemerintah, akademisi, pendidik dan anggota masyarakat lainnya. Karena toleransi dan saling menghormati adalah common themes bagi semua agama, upaya yang sama juga harus dilakukan oleh setiap kelompok agama yang ada di negeri ini.



PROF. RAIHANI merupakan seorang Guru Besar di UIN Suska Riau. Beliau diangkat menjadi Adjunct Research Fellow (Peneliti Kehormatan) pada The University of Western Australia sejak 2012. Selain itu, beliau menjadi konsultan, khususnya riset pendidikan kualitatif, di Palladium dan Word Bank sampai sekarang.